



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS –
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

BRUNA OTANI RIBEIRO

**A LITERATURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUA
ADICIONAL NO ENSINO SUPERIOR DA UNILA**

**CASCADEL - PR
2021**

BRUNA OTANI RIBEIRO

**A LITERATURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUA
ADICIONAL NO ENSINO SUPERIOR DA UNILA**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutora em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de pesquisa: Literatura, Memória, Cultura e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Lottermann
Coorientadora: Profa. Dra. Begoña Regueiro Salgado.

CASCADEL – PR
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Otani Ribeiro, Bruna

A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA / Bruna Otani Ribeiro; orientadora Clarice Lottermann; coorientadora Begoña Regueiro Salgado. -- Cascavel, 2021.

232 p.

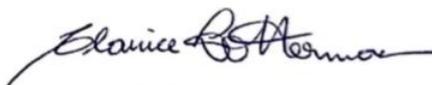
Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Ensino de literatura. 2. Letramento literário. 3. UNILA. 4. Língua adicional. I. Lottermann, Clarice, orient. II. Regueiro Salgado, Begoña, coorient. III. Título.

BRUNA OTANI RIBEIRO

A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA

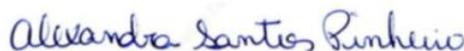
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa: Literatura, Memória, Cultura e Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Clarice Lottermann
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



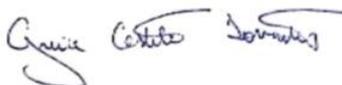
Mariana Cortez
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)



Alexandra Santos Pinheiro
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Terezinha da Conceição Costa-Hubes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Greice Castela Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 09 de agosto de 2021

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam no poder de transformação social que a arte e a educação possuem.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras da UNIOESTE e à CAPES pela contribuição intelectual e financeira que forneceram para o desenvolvimento desta tese.

À Professora Doutora Clarice Lottermann, pelas orientações concedidas durante a realização desta pesquisa, as quais sempre foram capazes de me tranquilizar.

À Professora Doutora Begoña Regueiro Salgado, pelas orientações concedidas e pelo amável acolhimento durante a realização do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Aos técnicos administrativos da UCM e da UNIOESTE, pelo apoio prestado durante o período em que utilizei as instalações das universidades.

Aos colegas de trabalho e aos estudantes da UNILA que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo, especialmente às professoras Bruna Macedo de Oliveira e Heloisa Marques Gimenez, pela colaboração com a aplicação dos questionários.

Aos colegas da área de Letras e Linguística da UNILA, em especial aos da subárea de Espanhol, pelo incentivo através da aprovação de minha licença para a realização do doutorado.

Às professoras doutoras que compuseram a banca de qualificação, pelas contribuições que foram fundamentais para dar seguimento à pesquisa.

À banca avaliadora, por se disponibilizar a estar comigo na defesa da tese, importante momento da minha vida acadêmica.

Aos meus pais, por batalharem por minha educação, especialmente à minha mãe, pelo apoio irrestrito e incondicional durante toda a minha vida estudantil.

Ao meu irmão, Felipe, por todas as refeições e lanches preparados enquanto por horas a fio estive frente ao computador trabalhando na escrita deste trabalho.

Ao meu namorado, Alexandre, por todo o afeto e por estar pacientemente ao meu lado prestando o apoio necessário nos meses que antecederam a defesa.

Aos queridos amigos Eder, Adelson, Elesá, Bruna, Larissa, Franciele e Maricélia, companheiros com quem sei que posso contar, pelos bons momentos compartilhados.

Aos amigos do *Colegio Mayor* Casa do Brasil, pela parceria durante o doutorado sanduíche, especialmente ao Diego e à Letícia, pelo auxílio no momento da transcrição dos questionários em papel ao Google Forms.

Si el mercado prefiere seres no pensantes que al menor costo posible sirvan de puente con otras economías, a la universidad le cabe por encima de eso la función de formar formadores de ciudadanos conscientes. El espacio de los textos literarios producidos en realidades socio-históricas paralelas a la nuestra es un excelente campo para una práctica que, como sabemos, nunca agradó a las dictaduras. Por algo habrá sido.

Mario González

RIBEIRO, Bruna Otani. **A literatura nas aulas de português e espanhol como língua adicional no ensino superior da UNILA**. 2021. 232 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Lottermann

Coorientadora: Profa. Dra. Begoña Regueiro Salgado

Defesa: 09 de agosto de 2021

RESUMO

A pesquisa apresentada teve como objeto de análise o tema da literatura no ensino de Português Língua Adicional (PLA) e Espanhol Língua Adicional (ELA), disciplinas obrigatórias a todos os cursos de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Por integrar o corpo docente do eixo de línguas da instituição, foi possível verificar, em debates e reuniões do eixo, divergências entre os professores de espanhol e de português no que tange a concepções que direcionam o ensino em sala de aula. Tais divergências fizeram surgir uma inquietação no que se refere ao trabalho com o texto literário no ensino de Língua Adicional (LA), por isso, a proposta deste estudo foi verificar se: 1) A literatura está presente nas aulas de LA da UNILA?; 2) Caso não esteja, por que razão os textos literários não têm sido utilizados nas aulas de ELA e PLA?; 3) Caso esteja, de que maneira tem sido trabalhada? Segundo teóricos como Antonio Candido (2004), Guadalupe Jover (2007), Rildo Cosson (2014) e Michèle Petit (2009), a literatura nos torna mais humanos, dessa forma, além de trazer contribuições para o aprendizado de um novo idioma, o texto literário, sendo trabalhado na instituição de acordo com uma perspectiva crítica de ensino de LA, contribuiria também para a formação de leitores no nível superior de ensino e para a efetivação da missão e vocação da universidade. A UNILA, além de estar preocupada com a qualificação profissional dos estudantes, também almeja integrar a América Latina e o Caribe a partir da formação de cidadãos engajados com a busca de soluções às problemáticas latino-americanas (UNILA, 2012), algo mais factível a partir da sensibilização dos estudantes no que diz respeito à realidade desses povos. Acredita-se que isso pode ser alcançado de forma mais efetiva com a leitura de textos literários das diferentes culturas latino-americanas e caribenhas. Trata-se de uma pesquisa de campo com uma abordagem quantitativa e qualitativa interpretativista, que demandou também uma revisão bibliográfica e uma análise documental. Para a coleta de dados foram aplicados questionários a docentes de PLA e ELA da universidade e a discentes que cursaram as disciplinas de LA na instituição, graduados no segundo semestre de 2018 e no primeiro de 2019. Os resultados, obtidos a partir da análise dos questionários e dos planos de ensino, apontam que a literatura não esteve presente em uma minoria das disciplinas de LA da UNILA, contudo, chama a atenção o fato de que o texto literário, por vezes, não é utilizado em razão da priorização de textos do gênero acadêmico. Entende-se que há espaço para que textos de diversas esferas sejam trabalhados nas disciplinas de PLA e ELA, inclusive os do âmbito literário. Em situações em que o trabalho com a literatura ocorre, identificou-se que este trabalho, em certos casos, é pautado em uma perspectiva de letramento crítico, já em outros, o texto literário parece servir como pretexto ao ensino de conteúdos linguísticos, prática a ser repensada a fim de promover a formação crítica almejada pela UNILA.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; educação literária; língua adicional; UNILA.

RESUMEN

La investigación presentada tuvo como objeto de análisis el tema de la literatura en la enseñanza del Portugués Lengua Adicional (PLA) y Español Lengua Adicional (ELA), asignaturas obligatorias para todas las carreras de grado de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). Por formar parte del cuerpo docente del eje de lenguas de la institución, fue posible verificar, en debates y reuniones del eje, divergencias entre los profesores de español y portugués con respecto a concepciones que guían la enseñanza en el aula de clase. Dichas divergencias hicieron surgir una inquietud en lo que concierne al trabajo con el texto literario en la enseñanza de Lengua Adicional (LA), por ello, el propósito de este estudio fue verificar si: 1) ¿La literatura está presente en las clases de lengua adicional (LA) de la UNILA?; 2) Caso de que no esté, ¿por qué razón los textos literarios no están siendo utilizados en las clases de ELA y PLA?; 3) Caso de que esté, ¿de qué manera está siendo utilizada? Según teóricos como Antonio Candido (2004), Guadalupe Jover (2007), Rildo Cosson (2014) y Michèle Petit (2009), la literatura nos hace más humanos, de esa manera, además de traer contribuciones para el aprendizaje de un nuevo idioma, el texto literario, al ser trabajado en la institución de acuerdo con una perspectiva crítica de enseñanza de LA, contribuiría también para la formación de lectores en la educación superior y para el cumplimiento de la misión y la vocación de la universidad. La UNILA, además de preocuparse con la calificación profesional de los estudiantes, también tiene como objetivo integrar América Latina y el Caribe a partir de la formación de ciudadanos comprometidos con encontrar soluciones a los problemas latinoamericanos (UNILA, 2012), algo más factible a partir de la sensibilización de los estudiantes en lo que se refiere a la realidad de estos pueblos. Se cree que eso puede ser alcanzado de forma más efectiva con la lectura de textos literarios de las diferentes culturas latinoamericanas y caribeñas. Esta fue una investigación de campo con un enfoque cuantitativo y cualitativo interpretativo, que también demandó una revisión de la literatura y un análisis documental. Para la recolección de datos, se aplicaron cuestionarios a los profesores de PLA y ELA de la universidad y a los estudiantes que asistieron a las asignaturas de LA en la institución y se recibieron en segundo semestre de 2018 y en el primero de 2019. Los resultados, obtenidos a partir del análisis de los cuestionarios y de los planes de cursos apuntan que la literatura no estuvo presente en una minoría de las asignaturas de LA de la UNILA. Sin embargo, llama la atención el hecho de que el texto literario, por veces, no es utilizado en razón de la priorización de textos del ámbito académico. Se entiende que hay espacio para que textos de diversas esferas se trabajen en las asignaturas de PLA y ELA, incluso los del ámbito literario. En situaciones en que el trabajo con la literatura ocurre, se identificó que dicho trabajo, en ciertos casos, ocurre basado en una perspectiva de literacidad crítica, ya en otros, el texto literario parece servir como pretexto a la enseñanza de contenidos lingüísticos, práctica a ser repensada a fin de promover la formación crítica anhelada por la UNILA.

PALABRAS CLAVE: Literatura; educación literaria; lengua adicional; UNILA.

ABSTRACT

The research presented had as its object of analyzes the theme of literature in the teaching of Portuguese as an Additional Language (PLA) and also Spanish as an Additional Language (ELA), which are compulsory subjects to all undergraduate students from Federal University of Latin-American Integration (UNILA). By integrating the faculty of the languages axis of the institution, it was possible to verify divergences among the Spanish and Portuguese languages professors in debates and meetings of the languages axis regarding conceptions that guide classroom teaching. Such divergences have raised the restlessness about working with the literary texts in the teaching of Additional Languages (LA), so much so the purpose of this study was to verify if: 1) Is literature present in Additional Language classes at UNILA?; 2) If not, why haven't the literary texts not been used in Portuguese as an Additional Language and Spanish as an Additional Language classes?; 3) If so, how has it been worked on? According to theorists such as Antonio Candido (2004), Guadalupe Jover (2007), Rildo Cosson (2014) and Michèle Petit (2009), literature makes us more human. In addition to bring contributions to the learning of a new language, the literary text, being worked in the institution according to a critical perspective of Additional Language teaching, would also contribute to the formation of readers in higher education and to the fulfillment of the university's mission and vocation. Being concerned with students' professional qualifications, UNILA also aims at integrating Latin America and Caribbean through formation of citizens concerned with finding solutions to Latin American problems (UNILA, 2012), something more feasible from students' sensitization regarding to the reality of these peoples. It is believed that this can be achieved more effectively by reading literary texts from different Latin American and Caribbean cultures. This was a field research with a quantitative and qualitative interpretative approaches, which also required a literature review and document analysis. For data collection, questionnaires were applied to Portuguese as an Additional Language's professors as well as to Spanish as an Additional Language's professors from the university and also to students who attended Additional Language subjects at the institution who graduated in the second semester of 2018 and in the first of 2019. The results, obtained from the analysis of the questionnaires and teaching plans, indicate that literature was not present in a minority of UNILA's Additional Language disciplines, however, it is noteworthy that the literary text, sometimes, is not applied in language classes due to prioritization of texts from academic genre. It is understood that there is room for texts from different spheres to be worked on subjects of Portuguese as an Additional Language and also Spanish as an Additional Language, including those in the literary sphere. In situations where the work with literature occurs, it was identified that this work, in certain cases, is based on a perspective of critical literacy, whereas in others, the literary text seems to serve as a pretext for teaching linguistic content, practice to be rethought in order to promote the critical formation desired by UNILA.

KEYWORDS: Literature; literary education; Additional Language; UNILA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa da tríplice fronteira.....	41
Figura 02 – Gráfico - Planos de ensino	108
Figura 03 – Gráfico - Português/Espanhol Adicional Básico	109
Figura 04 – Gráfico - Componentes curriculares de LA nível básico por ano.....	110
Figura 05 – Planos de ensino do nível básico que indicam a presença do texto literário	111
Figura 06 – Plano de ensino de Espanhol Adicional Básico (2015 - T08).....	112
Figura 07 – Tópicos de aula com detalhamento no SIGAA.....	113
Figura 08 – Planos de ensino do nível básico que indicam a presença de textos literários em relação ao número de planos consultado por ano	114
Figura 09 – Gráfico - Português/Espanhol Adicional Intermediário I	123
Figura 10 – Componentes curriculares de LA nível intermediário I por ano	124
Figura 11 – Planos de ensino do nível intermediário I que indicam a presença do texto literário.....	124
Figura 12 – Planos de ensino do nível intermediário I que indicam a presença do texto literário em relação ao número de planos consultados por ano	126
Figura 13 – Gráfico - Português/Espanhol Adicional Intermediário II	133
Figura 14 – Componentes curriculares de LA nível intermediário II por ano	133
Figura 15 – Planos de ensino do nível intermediário II que indicam a presença do texto literário.....	134
Figura 16 – Planos de ensino do nível intermediário II que indicam a presença do texto literário em relação ao número de planos consultados por ano	135
Figura 17 – 1ª pergunta do questionário aplicado aos docentes.....	142
Figura 18 – 2ª pergunta do questionário aplicado aos docentes.....	145
Figura 19 – 3ª pergunta do questionário aplicado aos docentes.....	150
Figura 20 – 4ª pergunta do questionário aplicado aos docentes.....	154
Figura 21 – 5ª pergunta do questionário aplicado aos docentes.....	158
Figura 22 – 1ª pergunta do questionário aplicado aos discentes	163
Figura 23 – 2ª pergunta do questionário aplicado aos discentes	173
Figura 24 – 3ª pergunta do questionário aplicado aos discentes	183
Figura 25 – 4ª pergunta do questionário aplicado aos discentes	186

Figura 26 – 5ª pergunta do questionário aplicado aos discentes	190
Figura 27 – 6ª pergunta do questionário aplicado aos discentes	197
Figura 28 – 7ª pergunta do questionário aplicado aos discentes	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cursos de Graduação ofertados pela UNILA alocados por instituto	47
Quadro 02 – Composição dos quatro institutos da UNILA	48
Quadro 03 – Cursos de Pós-Graduação ofertados pela UNILA	48
Quadro 04 – Unidades Administrativas da UNILA	49
Quadro 05 – Planos de ensino do nível básico em que se encontra a literatura	115
Quadro 06 – Planos de ensino do nível intermediário I em que textos literários estão presentes.....	127
Quadro 07 – Planos de ensino do nível intermediário II em que textos literários estão presentes	135
Quadro 08 – Autores, obras e gêneros literários presentes nas disciplinas de LA.	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Docentes de LA da UNILA	32
Tabela 02 – Total de formandos e de participantes da pesquisa por semestre divididos entre brasileiros e estrangeiros	33
Tabela 03 – Total de formandos e participantes da pesquisa por curso e por semestre.....	34
Tabela 04 – Faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa por semestre...	34
Tabela 05 – Percentual de participantes da pesquisa geral e por curso tendo em vista o total de formandos e o total de questionários coletados	35
Tabela 06 – Alunos que cursaram as disciplinas de LA por semestre.....	35
Tabela 07 – Ano de ingresso na universidade dos estudantes participantes da pesquisa por semestre	36
Tabela 08 – Números relativos a TAEs, docentes e discentes.....	51
Tabela 09 – Números relativos a projetos de pesquisa e ações de extensão	57
Tabela 10 – Síntese em números dos planos que (não) indicam a presença do texto literário e dos que parecem usá-lo como pretexto.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

2018.2	Segundo semestre do ano de 2018
2019.1	Primeiro semestre do ano de 2019
Art.	Artigo
ASALE	Associação de Academias da Língua Espanhola
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Ciclo Comum de Estudos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CI-UNILA	Comissão de Implantação da UNILA
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DDPP	Departamento de Desenvolvimento Profissional e Pessoal
ELA	Espanhol Língua Adicional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAL	Fundamentos da América Latina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IGU	Aeroporto Internacional Cataratas
IPC	Introdução ao Pensamento Científico
IsF	Idiomas sem Fronteiras
JU	Jardim Universitário
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PLA	Português Língua Adicional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PTI	Parque Tecnológico Itaipu
RAE	Real Academia Espanhola

RU	Restaurante Universitário
SECADES	Seção de Capacitação e Desenvolvimento
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE ABREVIATURAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNILA

ADM	Administração Pública e Políticas Públicas
ANT	Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana
ARQ	Arquitetura e Urbanismo
BTC	Biotecnologia
BIO	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade
CIA	Cinema e Audiovisual
CPS	Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina
DSA	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar
ECI	Engenharia Civil de Infraestrutura
ECO	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento
EEN	Engenharia de Energia
EFI	Engenharia Física
EMT	Engenharia de Materiais
EQI	Engenharia Química
FIL	Filosofia – Licenciatura
GEL	Geografia – Licenciatura
GEO	Geografia – Bacharelado
HIL	História – Licenciatura
HIS	História – América Latina
LAMC	Letras – Artes e Mediação Cultural
LEPLE	Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras
MAT	Matemática – Licenciatura
MED	Medicina
MUS	Música
NAT	Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química
QUI	Química – Licenciatura
RII	Relações Internacionais e Integração
SAU	Saúde Coletiva
SER	Serviço Social

LISTA DE SIGLAS DOS INSTITUTOS DA UNILA

ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte Cultura e História
ILACVN	Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza
ILAESP	Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política
ILATIT	Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território

LISTA DE SIGLAS DOS CENTROS INTERDISCIPLINARES DA UNILA

CIAH	Centro Interdisciplinar de Antropologia e História
CICN	Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza
CICV	Centro Interdisciplinar de Ciências da Vida
CIES	Centro Interdisciplinar de Economia e Sociedade
CILA	Centro Interdisciplinar de Letras e Artes
CIRII	Centro Interdisciplinar de Integração e Relações Internacionais
CITAD	Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design
CITI	Centro Interdisciplinar de Tecnologia e Infraestrutura

LISTA DE SIGLAS DAS UNIDADES ADMINISTRATIVAS DA UNILA

PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAGI	Pró-Reitoria de Administração, Gestão e Infraestrutura
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINT	Pró-Reitoria de Relações Internacionais
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SACT	Secretaria de Apoio Científico e Tecnológico
SECIC	Secretaria de Implantação do Campus
SECOM	Secretaria de Comunicação Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 PERCURSO METODOLÓGICO	28
1.1 Tipos de pesquisa	28
1.2 Sujeitos da pesquisa	31
1.2.1 Os docentes de LA da UNILA	31
1.2.2. Os discentes graduados em 2018.2 e 2019.1	32
1.3 Procedimento de geração de dados	36
1.3.1 A geração de dados com o corpo docente	37
1.3.2 A geração de dados com o corpo discente	38
2 UNILA: MISSÃO E VOCAÇÃO DE FORMAR E HUMANIZAR	40
2.1 Criação e organização estrutural da UNILA	40
2.2 Desenvolvimento, singularidades e desafios da UNILA	50
3 LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	60
3.1 Concepções norteadoras da pesquisa	62
3.1.1 Língua adicional: entendendo o conceito	62
3.1.2 Que concepção de língua se defende?	67
3.1.3 A que concepção de literatura este estudo se refere?	71
3.1.4 Educação literária como concepção de ensino de literatura	77
3.2 Educação literária no ensino de línguas: uma nova cidadania em foco	87
3.2.1 A literatura e o desenvolvimento da inteligência crítica	92
3.2.2 A literatura e a formação humana	96
3.2.3 A literatura e a reconstrução pessoal frente a adversidades.....	99
3.2.4 A literatura e a construção de uma cidadania coerente e democrática	103
4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	106
4.1 A literatura nas aulas de LA: o que dizem os planos de ensino?	107
4.1.1 Português/Espanhol Adicional Básico	109
4.1.2 Português/Espanhol Adicional Intermediário I	123
4.1.3 Português/Espanhol Adicional Intermediário II	132
4.1.4 Considerações gerais sobre os planos de ensinos de LA	138

4.2 Dados do questionário aplicado aos docentes	141
4.2.1 Dados relativos à 1ª pergunta (questionário docentes)	141
4.2.2 Dados relativos à 2ª pergunta (questionário docentes)	145
4.2.3 Dados relativos à 3ª pergunta (questionário docentes)	150
4.2.4 Dados relativos à 4ª pergunta (questionário docentes)	154
4.2.5 Dados relativos à 5ª pergunta (questionário docentes)	158
4.2.6 Ponderações sobre os resultados do questionário aplicado aos docentes ..	162
4.3 Dados do questionário aplicado aos discentes	162
4.3.1 Dados relativos à 1ª pergunta (questionário discentes)	163
4.3.2 Dados relativos à 2ª pergunta (questionário discentes)	173
4.3.3 Dados relativos à 3ª pergunta (questionário discentes)	183
4.3.4 Dados relativos à 4ª pergunta (questionário discentes)	185
4.3.5 Dados relativos à 5ª pergunta (questionário discentes)	189
4.3.6 Dados relativos à 6ª pergunta (questionário discentes)	197
4.3.7 Dados relativos à 7ª pergunta (questionário discentes)	203
4.3.8 Ponderações sobre os resultados do questionário aplicado aos discentes .	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES	223
ANEXOS	228

INTRODUÇÃO

O processo de escrita desta tese de doutorado fez surgir a reflexão de que não são quatro anos de um curso de doutorado que formam um doutor, mas sim os aprendizados e estudos desenvolvidos ao longo de toda uma vida acadêmica. Durante a graduação em Letras, cursada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), tive a oportunidade de ser bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Unioeste – Língua Espanhola, programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que incentivou o início da minha carreira como docente de língua espanhola em 2010 e 2011, antes mesmo da obtenção do diploma da licenciatura.

Concomitantemente ao trabalho desempenhado como bolsista no PIBID/Unioeste – Língua Espanhola, participei de projetos de extensão e de iniciação científica relacionados ao estudo de textos literários. Ao concluir a graduação, defendi um trabalho de conclusão de curso (TCC) em que apresentava uma análise de um romance em língua espanhola. Desde então, boa parte dos estudos por mim desenvolvidos sempre estiveram relacionados ao ensino da língua espanhola e à análise de textos literários.

Durante o mestrado, essa duplicidade não foi diferente, haja vista que a dissertação defendida, intitulada “Cativas, degredadas e aventureiras: mulheres na colonização latino-americana” (2014)¹, envolveu o estudo de dois romances em língua espanhola e um em língua portuguesa. No mesmo ano da defesa do mestrado, ocorreu minha aprovação no concurso público da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) para lecionar o espanhol como língua adicional.

O início da minha atuação enquanto docente na UNILA se deu em 2015, ano que posso claramente considerar um divisor de águas em minha vida pessoal e profissional, já que assumir, com apenas 24 anos, um cargo desejado e concorrido por tantos outros docentes com mais tempo dedicado à vida acadêmica foi, para mim, uma conquista muito significativa. A mudança para uma nova cidade e a

¹ RIBEIRO, Bruna Otani. **Cativas, degredadas e aventureiras: mulheres na colonização latino-americana**. Orientador: Gilmei Francisco Fleck, 2014, 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

adaptação a um novo emprego fizeram, certamente, com que 2015 fosse um ano de muito aprendizado, crescimento e amadurecimento.

Conhecendo um pouco melhor a realidade da UNILA, pensei em uma proposta de pesquisa levando em conta dois aspectos: 1) a minha atuação enquanto professora de língua espanhola no Ciclo Comum de Estudos (CCE) da UNILA; e 2) a minha trajetória acadêmica construída até o momento, a qual envolveu, entre outras atividades de pesquisa, ensino e extensão, a participação como bolsista no PIBIB/Unioeste – Língua Espanhola durante a graduação e o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado na área da literatura comparada.

Assim, a proposta de pesquisa conciliava o trabalho com o texto literário e o ensino de língua adicional (LA) no contexto da UNILA, considerando o papel do CCE e a missão e vocação da universidade. Com o objetivo de dar continuidade à minha formação acadêmica e querendo, também, contribuir para um ensino de qualidade na instituição onde trabalho, no ano de 2016, utilizando a proposta de pesquisa elaborada, candidatei-me para cursar, como aluna especial, uma disciplina no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível Doutorado, da Unioeste.

Tendo sido aprovada, em 2016, pude me matricular como aluna especial na disciplina “Abordagens críticas do texto literário”. Nas aulas dessa disciplina, foram realizadas análises de textos literários baseadas no pensamento decolonial proposto por teóricos como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, entre outros. A partir disso, foi possível perceber a relação entre esses autores e a construção de epistemologias do sul, algo defendido pela UNILA em documentos institucionais. O texto que resume as discussões tidas pela Comissão de Implantação da UNILA (CI-UNILA), durante as reuniões nas quais foi tratada a proposta de criação da instituição, por exemplo, traz as ideias do conferencista Miguel Rojas Mix, ex-professor da Universidade do Chile, exilado e doutor pela Universidade de Colômbia, quem apresenta

[...] reflexões sobre a “Universidade do século XXI”. Entre outros temas o professor tratou do processo de globalização na América Latina e das questões locais que devem ser levadas em consideração. Para ele, o colonialismo cultural, decorrente desta globalização, faz com que abandonemos a interpretação local, ignorando nossos vizinhos, apontando para uma cegueira local e

para uma valorização europeia e americana. (UNILA, 2008-2009, p. 6-7).

Ao tratar do perfil da universidade latino-americana contemporânea, Miguel Rojas chama a atenção para a necessidade de se pensar em questões locais. A construção de epistemologias do sul está intimamente ligada ao abandono do colonialismo cultural, algo que pode ser promovido pela UNILA justamente por esta propor a integração e, por extensão, o fortalecimento e emancipação da América Latina e do Caribe a partir da disseminação e produção de conhecimento.

Ao levar em conta as reflexões desenvolvidas na disciplina cursada como aluna especial e também toda a experiência vivida na UNILA até aquele momento, foi possível amadurecer a proposta de pesquisa para, então, apresentá-la em 2017 para concorrer a uma vaga como aluna regular ao mesmo Programa de Doutorado, da Unioeste. A aprovação aconteceu e, a minha atuação na UNILA aliada a todas as disciplinas e seminários cursados, a todos os textos lidos, a todas as orientações e ponderações feitas, culminaram nessa tese que tem como tema a literatura nas aulas de Português Língua Adicional (PLA) e Espanhol Língua Adicional (ELA) no ensino superior da UNILA.

A participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES, no período de setembro de 2019 a janeiro de 2021, foi também fundamental para a conclusão desta tese por ter proporcionado uma coorientação que muito contribuiu, já que ofereceu mais possibilidades de reflexões sobre a pesquisa em questão. Além disso, o PDSE permitiu a divulgação deste trabalho em outra universidade, no caso a Universidade Complutense de Madrid (UCM), entre outros docentes estudiosos da temática da literatura no ensino de línguas.

O estágio doutoral no exterior propiciou, ainda, a participação em eventos acadêmicos, os quais, a partir de debates e trocas de saberes, também acrescentaram novas perspectivas para o desenvolvimento da tese. Não menos importante é o fato de ter levado esta pesquisa, através do PDSE, ao continente europeu, pois ao ter sido recebida como pesquisadora visitante na UCM e ao divulgar esta pesquisa em outras universidades a partir da participação em congressos, foi possível difundir epistemologias do sul em espaços onde são pouco reconhecidas.

Voltando à realidade da UNILA, por fazer parte, desde 2015, do corpo docente do eixo de línguas do CCE, o qual é composto na atualidade por 44

professores, excetuando-se os que atuam exclusivamente nos cursos de Letras (a universidade oferta dois cursos: 1. Letras, Artes e Mediação Cultural; 2. Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras), passou a ser comum a constatação de divergências entre os professores no que se refere a teorias seguidas e metodologias de trabalho que norteiam as práticas em sala de aula.

Tais divergências, identificadas em debates e reuniões do eixo, aliadas a um questionamento feito por uma estudante do curso de Engenharia de Energia, durante uma das primeiras aulas da disciplina de Espanhol Adicional Intermediário I, no início do segundo semestre de 2016, sobre se as aulas de línguas seriam de gramática ou de cultura, fez surgir uma inquietação relacionada à possibilidade da ocorrência de práticas docentes que estejam dissociando língua e cultura. Situação que não poderia acontecer, pois a UNILA, enquanto instituição que se projeta como bilíngue, “[...] visa promover uma cultura de integração regional e uma sensibilização para o intercâmbio linguístico e para a interculturalidade” (UNILA, 2013a, p. 11).

Tal inquietação ganhou força ao entender, durante diversas reflexões conjuntas feitas pelos docentes do eixo de línguas da instituição², a existência de diferentes concepções de ensino de línguas, guiando o trabalho desses professores: uma que entende a língua como um código, um conjunto de regras convencionadas e utilizadas para a comunicação; e a outra, que defendo, que entende a língua como um mecanismo para a interação social, como algo que “[...] extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo” (SANTOS, 2004, p. 137).

Certamente, a presença de tais concepções no ensino de línguas reflete a formação recebida pelos docentes que compõem o eixo de línguas e revela também a necessidade de que professores tenham tempo para continuar desenvolvendo pesquisas, estudando e se atualizando mesmo após a conclusão de um curso de doutorado ou pós-doutorado.

Assim, a partir da concepção de língua como forma de interação social, é possível entender que a produção de sentidos a palavras e expressões só pode ocorrer levando-se em conta um contexto sociocultural. De acordo com Almeida

² Desde 2015, ano em que ingressei na instituição, os docentes de línguas foram convocados a muitas reuniões por conta da necessidade de reestruturação do Projeto Pedagógico do CCE, que implica também em mudanças nas disciplinas de língua adicional. O novo Projeto encontra-se em fase de elaboração e os resultados apresentados por esta pesquisa poderão contribuir para a construção desse novo documento.

Filho (2002, p. 210), “[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua”, logo, elas não deveriam ser trabalhadas de forma isolada, como o questionamento da estudante faz supor que possa estar acontecendo. Pensando na relação entre língua e cultura, Martín Morillas (2000, p. 4), ao refletir sobre o ensino de línguas, afirma que:

*[...] la clase de idiomas puede ser una clase donde se estudie y se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc., relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura, a fin de aprender sobre ‘ellos’ y sobre ‘nosotros’, sobre sus identidades y sobre nuestras identidades.*³

Dessa maneira, conhecer a cultura do outro funciona como uma forma de autoconhecimento em relação à própria cultura. Em se tratando de Brasil, esse autoconhecimento seria bastante positivo, porque, segundo Alfredo Bosi (2006, p. 7), “Da cultura brasileira já houve quem a julgasse ou a quisesse unitária, coesa, cabalmente definida por esta ou aquela qualidade mestra. E há também quem pretenda extrair dessa hipotética unidade a expressão de uma identidade nacional”.

Porém, no Brasil, assim como nos demais países da América Latina e do Caribe, por conta do processo de colonização, dos frequentes fluxos migratórios e da globalização, não há uma identidade cultural homogênea e uniforme. Segundo Santos (2004, p. 16),

O Brasil, então, oscila entre ser diferente e ser o mesmo. Reúne, em si, elementos distintos que mostram, através da heterogeneidade, uma multiplicidade de matizes culturais que se constituem de elementos que vão desde as mais recentes inovações tecnológicas às mais ancestrais crenças como, por exemplo, o candomblé. Isso não quer dizer, no entanto, que a cultura seja algo estático, imutável, encarcerado na antiga acepção de tradição cultural. Pelo contrário, é através do contínuo movimento e mudança que a cultura de um país pode dialogar com outras culturas [...].

Embora existam padrões culturais, formas de pensar, agir, comportar-se e se comunicar dominantes, esses modelos não são únicos, o que torna a cultura latina e caribenha totalmente pluralista. Entender e aceitar que a cultura do país em que se vive possui um caráter não estático e plural, ou seja, é diversificada, devido ao fato de cada região da pátria possuir os próprios costumes, é um passo fundamental

³ Tradução nossa: “[...] a aula de línguas pode ser uma aula em que se estude e se reflita sobre as diferenças e semelhanças no que se refere a crenças, valores, atitudes, etc., relativas aos falantes da outra língua-cultura, a fim de aprender sobre ‘eles’ e sobre ‘nós’, sobre suas identidades e sobre nossas identidades”.

para compreender que a cultura de outra nação certamente possuirá diferenças em relação à sua.

Se dentro de um único país existem conflitos e choques culturais entre os povos de diferentes regiões, não é surpreendente, nem deveria causar espanto, o fato de países diferentes possuírem hábitos distintos. Logo, despidos de preconceitos, professores têm, por serem formadores, a tarefa de promover o esclarecimento de que não existe cultura melhor ou pior, existem apenas diferentes formas de pensar e agir de grupos que pertencem a sociedades diferentes ou que pertencem a uma mesma sociedade em contextos que os separam como classe social, sexo, idade, profissão etc.

Enquanto formador, é tarefa do docente evidenciar também que, além de compreender a existência das diferenças, faz-se necessário aceitá-las e respeitá-las, o que, na UNILA, contribuiria para assegurar o cumprimento da sua vocação direcionada à cooperação solidária entre os países da América Latina e do Caribe. Relacionando a ideia do cumprimento da vocação da UNILA com a literatura e as aulas de LA, é necessário destacar que, segundo Ana Maria Machado (2011, p. 27),

[...] a leitura de bons livros, além de toda a força da experiência estética vivida, de imenso conteúdo emocional, nos dá algo extraordinário: ensina a tolerância a cada indivíduo e nos facilita o convívio com a diversidade cultural e social. Mas também permite perceber quando, no fundo, nós somos semelhantes e irmãos, nos mais diversos contextos culturais e históricos. Com isso, ajuda a diluir ressentimentos e a evitar a propagação de equívocos sobre os quais se constroem animosidades e ódios – e até se travam guerras ou se “justificam” agressões.

Como exposto por Machado (2011), o texto literário apresenta grande potencialidade para a concretização da vocação e da missão institucional de “[...] contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social [...]” (UNILA, 2012, p. 1). Nesse sentido, ao facilitar o convívio com a diversidade e proporcionar a identificação de semelhanças, ainda que em contextos culturais diversos, direta ou indiretamente, a literatura poderá contribuir para a formação de um sujeito mais crítico, logo, consciente sobre as problemáticas sociais latino-americanas e caribenhas, o que facilitaria a integração entre os povos.

Assim, por entender que o texto literário pode contribuir para o aprendizado de um novo idioma e também para a concretização da missão e vocação da universidade, buscou-se responder aos seguintes questionamentos para o desenvolvimento desta pesquisa: 1) A literatura está presente nas aulas de LA da UNILA?; 2) Caso não esteja, por que razão textos literários não têm sido utilizados nas aulas de ELA e PLA?; 3) Caso esteja, de que maneira tem sido trabalhada? A partir de qual concepção de língua e de ensino de literatura?; 4) A sua utilização tem trazido contribuições para a formação do estudante? Em caso afirmativo, quais?

Pensar na literatura como uma manifestação cultural associada ao ensino de uma língua estrangeira/adicional no contexto dos cursos de Letras, ou mesmo envolvendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, bem como as escolas privadas de idiomas, pode parecer lugar comum, tendo em vista inúmeros estudos que já abordaram essa questão. Ao realizar uma busca no catálogo de dissertações e teses da CAPES, foi possível encontrar, ao final de 2019, um total de 1.147.142 pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos envolvendo a temática da “literatura e ensino de línguas”.

Contudo, pensar nessa mesma temática envolvendo não somente cursos de graduação da área Linguística, Letras e Artes, mas também cursos das Engenharias, das Ciências Biológicas, Exatas e da Terra, Sociais, Humanas e da Saúde, como propõe o modelo de ensino bilíngue da UNILA, é algo que valoriza e justifica o desenvolvimento desta pesquisa por ser um estudo ainda não feito, tendo em vista o fato de a referida universidade ser a primeira bilíngue no país, ter apenas dez anos de existência, e ser a única no Brasil que estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e espanhola em todos os cursos de graduação⁴.

⁴ Foram encontradas uma dissertação e três teses que se relacionam ao ensino de línguas adicionais na UNILA, no entanto, nenhuma delas pensa especificamente na temática “literatura e ensino de línguas”, o que assegura o ineditismo da pesquisa apresentada nesta tese. Segue referência da dissertação e das teses relacionadas ao ensino de línguas adicionais na UNILA já defendidas:

CARVALHO, Simone da Costa. **As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional**. 2016. 150 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ERAZO MUNOZ, Angela Maria. **L’intercompréhension dans le contexte plurilingue de l’Université Fédérale de l’intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue**. 2016. 270 f. Tese (Doutorado) - École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines, Université Grenoble Alpes, Grenoble, 2016.

Além disso, por conta de a literatura ser capaz, a partir de seu caráter humanizador indicado Machado (2011) e por teóricos como Candido (2004), Jover (2007), Petit (2009) etc., de contribuir para que a missão e a vocação da UNILA se efetivem, este estudo também se justifica. É importante, por esse viés, averiguar se o texto literário está ou não presente nas aulas de LA a fim de possibilitar repensar e possivelmente melhorar o ensino na instituição e, por extensão, a formação dos acadêmicos no que se refere à questão profissional e pessoal, enquanto sujeitos sensíveis às problemáticas latino-americanas e caribenhas.

Não são poucos os pesquisadores que estudam a relação existente entre o ensino da literatura e cultura nas aulas de línguas, porém, boa parte das vezes, as vantagens identificadas nessa relação foram constatadas em diversos níveis de ensino (na educação infantil, no ensino fundamental e médio ou em cursos de línguas ofertados por escolas de idiomas), e pouquíssimos relacionados ao ensino superior (excetuando-se os casos que envolvem os cursos de Letras).

Assim, no que se refere à fundamentação teórica deste estudo, apresenta-se uma revisão bibliográfica com autores que abordam o caráter humanizador da literatura e estudos já desenvolvidos por pesquisadores que trabalham com a temática da educação literária em outros níveis de ensino que não o superior, haja vista a carência de estudos que tratem da temática da literatura no ensino de línguas em cursos de graduação de diversas áreas do conhecimento.

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo principal verificar se o trabalho com a literatura tem acontecido nas aulas de LA da UNILA e, no caso da ocorrência, baseado em qual concepção de língua e de ensino de literatura, pensou-se em uma estrutura organizativa para esta tese, exposta na sequência, a partir de uma descrição dos quatro capítulos que a compõem.

“Percurso metodológico” é o primeiro capítulo, nele se expõe a metodologia seguida para a realização deste estudo. Há, primeiramente, uma apresentação dos tipos de pesquisa que foram empregados. Na sequência, é feita uma exposição sobre quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa e, ao final, uma explicação sobre o procedimento de geração de dados feito através da pesquisa de campo.

O segundo capítulo, intitulado “UNILA: missão e vocação de formar e humanizar”, trata das especificidades da universidade. No primeiro subcapítulo, “Criação e organização estrutural da UNILA”, são expostos o contexto político, geográfico, social e cultural de criação da referida instituição bem como sua estrutura organizacional. “Desenvolvimento, singularidades e desafios da UNILA” é o segundo subcapítulo, no qual são apresentadas as singularidades e os desafios que a universidade apresenta ao longo de seu desenvolvimento enquanto única que se propõe bilíngue do país, cujo eixo norteador é formar recursos humanos sensíveis aos problemas dos países da América Latina e do Caribe e capazes, mediante a qualificação profissional recebida, de atuar em prol da integração entre tais países.

“Literatura e ensino de línguas: uma discussão necessária” é como se intitula o terceiro capítulo, o qual se subdivide em dois subcapítulos. O primeiro, “Concepções norteadoras da pesquisa”, traz esclarecimentos sobre o conceito de “língua adicional” (LA), aclara que entendimento de língua se adotou para o desenvolvimento deste trabalho como também explica o que se entende por literatura quando se reivindica a presença do texto literário nas aulas de línguas. Além disso, busca explicar que concepção de ensino de literatura é preconizada neste estudo.

“Educação literária no ensino de línguas: uma nova cidadania em foco” é como se nomeia o segundo subcapítulo, no qual há um levantamento de estudos já desenvolvidos sobre as contribuições do trabalho com o texto literário nas aulas de línguas e sobre o caráter humanizador da literatura. Neste momento, a proposta é evidenciar que se a educação literária trouxe contribuições para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio ou a cursos de línguas ofertados por escolas privadas de idiomas também deve trazê-las no ensino superior.

No capítulo final, “Análise dos dados da pesquisa”, busca-se identificar se a literatura está presente nas aulas de LA da UNILA, a partir dos planos de ensino das disciplinas e dos questionários respondidos por discentes e docentes. Também faz parte da proposta encontrar que concepções de língua e de ensino de literatura estão presentes nos planos de ensino. Tal análise se constrói com as reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores, considerando o que dizem os documentos institucionais da UNILA, apresentados no segundo capítulo, e pesquisadores que serviram de embasamento para o estudo, citados no terceiro capítulo.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por finalidade apresentar a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. No primeiro subcapítulo, são apresentados os tipos de pesquisa utilizados neste trabalho; no segundo, os sujeitos participantes do estudo; e no terceiro, são apresentados os procedimentos de geração dos dados que foram utilizados na tese.

1.1 Tipos de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em distintas etapas, as quais exigiram a utilização de procedimentos metodológicos diversificados, que foram empregados de modo associado, para dar conta de atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos neste estudo e já mencionados na introdução deste trabalho.

No que se refere à finalidade que possui, esta pesquisa se classifica como básica, uma vez que não ocorrerá nenhuma espécie de aplicação imediata do estudo desenvolvido, já que se trata de um estudo diagnóstico relacionado à utilização do texto literário nas aulas de PLA e ELA na UNILA e possíveis vantagens que essa utilização pode proporcionar no caso de sua ocorrência.

De acordo com a terminologia empregada por Gil (2010), esta pode ser entendida como uma “pesquisa básica estratégica”, uma vez que se destinou a verificar a existência de determinada realidade na universidade, proporcionando, então, a aquisição de novos conhecimentos, dada a ausência de estudos com esse perfil na instituição. Ademais, não há a produção de um material que possa ser aplicado para a resolução do problema apresentado, havendo apenas a indicação de possibilidades de aplicação a partir do desenvolvimento de novos estudos.

Tendo em vista a categorização da pesquisa a partir da abordagem utilizada, este estudo pode ser entendido como quantitativo e qualitativo interpretativista, ou seja, trata-se de uma pesquisa mista, pois apresenta uma parte relacionada à análise estatística dos dados coletados e outra à análise subjetiva da problemática abordada, porque de nada adianta saber que quantitativo de estudantes tiveram o texto literário presente em aulas de PLA e ELA sem saber como avaliam este trabalho. O mesmo pode ser dito em relação aos docentes, tão pertinente como saber quantos deles utilizam o texto literário nas aulas de LA é saber como avaliam

o trabalho com a literatura desenvolvido em sala, baseados em quais concepção de língua e literatura. No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa pode ser exploratória. Sobre isso Gil (2010, p. 27) expõe que

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. A coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras [...]

Levando-se em conta essa definição, foi possível entender que este estudo se classifica como exploratório, pois ao averiguar se o texto literário está sendo utilizado nas aulas de PLA e ELA da UNILA, buscou-se familiarizar pesquisadora e universo do objeto estudado, disponibilizando novas informações relacionadas à utilização da literatura nas aulas de LA, as quais propiciaram formular hipóteses sobre os direcionamentos a serem seguidos para tal ensino na universidade em questão.

No que se refere aos procedimentos, segundo Gil (1994), a pesquisa de campo implica a realização de uma coleta de dados com um grupo de pessoas e se caracteriza por acontecer juntamente a pesquisas bibliográficas e/ou documentais. Nesse sentido, este estudo pode ser compreendido como uma pesquisa de campo.

A pesquisa documental foi desenvolvida objetivando compreender melhor o contexto de surgimento e o funcionamento da instituição onde pesquisa ocorreu. Para tanto, documentos institucionais (entre eles o Estatuto e o Regimento Geral da UNILA, o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos, a Lei de criação da UNILA, o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2013-2017, o Resumo das discussões das reuniões da Comissão de Implantação da UNILA (CI-UNILA) e o livro A UNILA em construção: Um projeto universitário para a América Latina, elaborado pela CI-UNILA) foram lidos, analisados e utilizados, com o intuito de esclarecer aos leitores como o projeto pedagógico da UNILA aliado à missão e à vocação que a universidade possui está diretamente relacionado às aulas de LA e, por extensão, ao trabalho com o texto literário.

Outros documentos institucionais utilizados para o desenvolvimento desta tese foram os planos de ensino das disciplinas de PLA e ELA ministradas nos anos de 2014, 2015 e no primeiro semestre de 2016. Esse recorte temporal se

estabeleceu em função de terem sido esses os planos de ensino das disciplinas de LA cursadas pela maior parte dos estudantes que participou da pesquisa⁵. Além disso, a partir dessa leitura e análise, foi possível identificar se o texto literário estava presente nas aulas de LA e também, em alguns casos, foi possível identificar a concepção de língua e literatura que guia o trabalho de determinados docentes.

Buscando esclarecer como esta tese aportará novos dados ao campo de estudo abordado, desenvolveu-se também uma revisão bibliográfica no que diz respeito à temática da literatura no ensino de línguas e do caráter humanizador que o texto literário possui. Foram realizadas leituras de livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses que abordam tal temática com o intuito de expor um avanço nesse campo de estudo, uma vez que se trata da primeira pesquisa que envolveu o trabalho com o texto literário em cursos de graduação de diferentes áreas de conhecimento. Segundo Gil (2010, p. 29-30),

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema.

Em vista disso, as reflexões desenvolvidas a partir da revisão bibliográfica feita se materializam, evidentemente, em toda a tese, no entanto, podem ser encontradas principalmente no terceiro capítulo, dedicado especialmente a tratar do levantamento bibliográfico.

No que se refere à coleta de dados, para conseguir desenvolvê-la, por envolver a interação da pesquisadora com estudantes e docentes da UNILA, foi necessária a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Unioeste. Tanto a submissão como a aprovação⁶ do projeto aconteceu no segundo semestre de 2018, o que possibilitou que a coleta de dados, feita através da aplicação de questionários, também já fosse iniciada nesse

⁵ Os estudantes graduados em 2018.2 e 2019.1 estavam matriculados em cursos de graduação com duração de 4 ou 5 anos, o que indica que o ingresso da maioria se deu em 2014 e 2015. Como os estudantes devem se matricular nas disciplinas do Ciclo Comum de Estudos nos dois ou três primeiros semestres, a depender da grade curricular utilizada em seu curso de graduação, foram selecionados para este estudo 189 planos de ensino das disciplinas de PLA e ELA referentes aos anos de 2014, 2015 e ao primeiro semestre do ano de 2016.

⁶ Número do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa: 3.053.953. Anexo A.

período letivo. Assim, participaram da pesquisa docentes de LA da UNILA e estudantes que se graduaram na instituição no segundo semestre do ano de 2018 (2018.2) e no primeiro semestre do ano de 2019 (2019.1).

1.2 Sujeitos da pesquisa

Este subcapítulo tem por finalidade apresentar parte da comunidade acadêmica da UNILA que participou deste estudo. Na primeira seção, são apresentados os docentes de LA da instituição e, na segunda seção, os discentes graduados em 2018.2 e em 2019.1. Estudantes graduados em outros semestres não foram convidados, uma vez que a eleição desses dois semestres se deu em razão do tempo que foi necessário para a tramitação e aprovação do projeto no CEP e em razão do tempo máximo para a conclusão desta pesquisa.

1.2.1 Os docentes de LA da UNILA

O corpo docente de LA na UNILA atualmente está composto por 42 professores, no entanto, 52 docentes foram convidados a participar da pesquisa respondendo ao questionário, pois foi considerado importante estender o convite também àqueles que já não estão atuando na instituição, por terem sido redistribuídos ou por terem tido contratos temporários, mas que ministraram aulas no período de 2014 a 2016, haja vista que a maior parte dos alunos participantes da pesquisa cursou as disciplinas de PLA e ELA nesses anos.

A seguir, encontra-se uma tabela sintetizando a configuração desse grupo de docentes convidados a participar do estudo. Indica-se a quantidade total que ministrou PLA e ELA, a quantidade de mestres e doutores em 2019, ano em que foram convidados a participar da pesquisa, a quantidade que segue na instituição e a de não mais atuantes (redistribuídos, exonerados, substitutos), como também o número de docentes brasileiros e estrangeiros.

Tabela 01 – Docentes de LA da UNILA

TOTAL DE PROFESSORES DE LA CONVIDADOS: 52		
	DOCENTES ELA	DOCENTES PLA
TOTAL	29	23
MESTRES	4	1
DOCTORES	25	22
ATUANTES	23	19
NÃO ATUANTES	6	4
BRASILEIROS	18	23
ESTRANGEIROS	11 ⁷	0

Fonte: Elaboração da autora.

1.2.2. Os discentes graduados em 2018.2 e 2019.1

O número de estudantes convidados a participar desta pesquisa corresponde ao total de formandos de 2018.2 somado ao total de formandos de 2019.1. De acordo com dados obtidos por e-mail com a Divisão de Registro e Diplomação da UNILA, 155 alunos, pertencentes a 19 cursos⁸, graduaram-se em 2018.2⁹, e 96 alunos, pertencentes a 20 cursos¹⁰, graduaram-se em 2019.1¹¹, o que corresponde a um total de 251 estudantes convidados a participar da pesquisa.

⁷ Dos 11 docentes estrangeiros de ELA convidados a participar do estudo, 5 são espanhóis, 3 são argentinos, 2 são colombianos e 1 é chileno.

⁸ A UNILA possui ao total 29 cursos de graduação, mas 12 desses cursos tiveram a primeira turma de ingressantes no ano de 2015, ano em que a universidade se caracterizou por uma grande expansão. Dessa forma, como alguns cursos têm duração de 5 ou 6 anos, como é o caso de Medicina, em 2018, 10 cursos ainda não tinham formado a primeira turma.

Os 19 cursos que tiveram formandos no segundo semestre de 2018 foram: 1) Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (ANT); 2) Arquitetura e Urbanismo (ARQ); 3) Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina (CPS); 4) Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (BIO); 5) Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (NAT); 6) Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento (ECO); 7) Cinema e Audiovisual (CIA); 8) Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (DSA); 9) Engenharia Civil de Infraestrutura (ECI); 10) Engenharia de Energia (EEN); 11) Filosofia – Licenciatura (FIL); 12) Geografia – Bacharelado (GEO); 13) Geografia – Licenciatura (GEL); 14) História – América Latina (HIS); 15) História – Licenciatura (HIL); 16) Letras – Artes e Mediação Cultural (LAMC); 17) Música (MUS); 18) Relações Internacionais e Integração (RII); 19) Saúde Coletiva (SAU).

⁹ Considerando o quantitativo de vagas oferecidas para ingressantes a cada ano por curso na UNILA, faz-se importante destacar que o número de formandos de 2018.2, para 19 cursos, é bastante baixo, deixando evidente os problemas de retenção e evasão existentes na universidade, os quais demandam medidas urgentes relacionadas à assistência estudantil e a outras questões que vêm impossibilitando a formação de um maior número de estudantes.

Informações obtidas na página web da UNILA indicam que os cursos de graduação disponibilizam anualmente 50 vagas para ingressantes, com exceção dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Música e Medicina, que oferecem respectivamente 30, 25 e 60 vagas por ano. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/graduacao>>. Acesso em: 27 set. 2019.

¹⁰ Os 20 cursos que tiveram formandos no primeiro semestre de 2019 foram: 1) Administração Pública e Políticas Públicas (ADM); 2) Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (ANT); 3) Arquitetura e Urbanismo (ARQ); 4) Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na

No entanto, nem todos os estudantes que se graduaram nesse período participaram do estudo. Do total de questionários coletados, 6 deles não foram preenchidos apropriadamente e foram desconsiderados. Assim sendo, 83 é o número de alunos que respondeu ao questionário adequadamente em 2018.2, 82 é o número referente a 2019.1 e 5 é o quantitativo de estudantes que alegaram, em 2019.1, a não participação na pesquisa em razão de não terem cursado as disciplinas de LA na instituição já que conseguiram a dispensa desses componentes curriculares mediante o antigo Exame de Nivelamento, hoje chamado Dispensa de Línguas Adicionais por Extraordinário Saber. Em 2018.2, por conta de o número de formandos ser maior, não foi possível mensurar quantos dos estudantes não participaram da pesquisa em razão de terem sido dispensados dos componentes curriculares de LA. Na sequência, encontram-se tabelas sintetizando a configuração do grupo de discentes participantes válidos da pesquisa.

Tabela 02 – Total de formandos e de participantes da pesquisa por semestre divididos entre brasileiros e estrangeiros

251 = TOTAL DE ESTUDANTES GRADUADOS EM 2018.2 E 2019.1		
	2018.2	2019.1
Total de formandos	155	96
Total de participantes	83	82
Participantes brasileiros	53	48
Participantes estrangeiros	30 ¹²	34 ¹³

Fonte: Elaboração da autora.

América Latina (CPS); 5) Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (BIO); 6) Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento (ECO); 7) Cinema e Audiovisual (CIA); 8) Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (DAS); 9) Engenharia Civil de Infraestrutura (ECI); 10) Engenharia de Energia (EEN); 11) Engenharia Química (EQI); 12) Geografia – Bacharelado (GEO); 13) Geografia – Licenciatura (GEL); 14) História – América Latina (HIS); 15) História – Licenciatura (HIL); 16) Letras – Artes e Mediação Cultural (LAMC); 17) Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE); 18) Música (MUS); 19) Relações Internacionais e Integração (RII); 20) Saúde Coletiva (SAU).

¹¹ Como na UNILA o ingresso por curso acontece apenas no início do ano, o número de formandos do primeiro semestre de um ano letivo, quando comparado ao número de formandos do segundo semestre, é sempre menor, pois estes são, em sua maioria, estudantes que não se graduaram no tempo previsto pelo curso, estando na universidade por um semestre a mais ou mais tempo.

¹² Nacionalidade dos 30 estudantes estrangeiros participantes da pesquisa, graduados em 2018.2: 11 paraguaios, 4 equatorianos, 4 haitianos, 4 colombianos, 2 argentinos, 2 uruguaios, 1 venezuelano, 1 peruano e 1 chileno.

¹³ Nacionalidade dos 34 estudantes estrangeiros participantes da pesquisa, graduados em 2019.1: 15 paraguaios, 6 bolivianos, 4 uruguaios, 3 equatorianos, 3 haitianos, 2 chilenos e 1 argentino.

Tabela 03 – Total de formandos e participantes da pesquisa por curso e por semestre

CURSO	FORMANDOS 2018.2 / PARTICIPANTES	FORMANDOS 2019.1 / PARTICIPANTES
ADM	0 / 0	1 / 1
ANT	12 / 7	5 / 5
ARQ	9 / 7	1 / 0
BIO	4 / 4	6 / 5
CIA	23 / 12	9 / 8
CPS	6 / 5	7 / 6
DSA	5 / 2	6 / 5
ECI	5 / 5	3 / 2
ECO	15 / 8	3 / 3
EEN	3 / 2	7 / 7
EQI	0 / 0	1 / 1
FIL	1 / 1	0 / 0
GEL	3 / 2	2 / 2
GEO	7 / 3	1 / 1
HIL	14 / 7	1 / 1
HIS	3 / 1	2 / 2
LAMC	10 / 2	1 / 0
LEPLE	0 / 0	3 / 3
MUS	4 / 2	5 / 5
NAT	1 / 1	0 / 0
RII	18 / 8	18 / 16
SAU	12 / 4	9 / 9
TOTAL	155 / 83	96 (91)¹⁴ / 82

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 04 – Faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa por semestre

Faixa etária	Alunos graduados em 2018.2	Alunos graduados em 2019.1
20 – 29 anos	64	66
30 – 39 anos	12	6
39 anos ou mais	2	3
Não informou	5	7

Fonte: Elaboração da autora.

¹⁴ O número total de estudantes graduados em 2019.1 é 96, no entanto, como 5 estudantes alegaram não ter cursado as disciplinas de LA por conta do antigo Exame de Nivelamento, hoje chamado Dispensa de Línguas Adicionais por Extraordinário Saber, apenas 91 estariam aptos a participar da pesquisa. Essa é a razão para que estejam constando os dois valores: 96 e 91.

Tabela 05 – Percentual de participantes da pesquisa geral e por curso tendo em vista o total de formandos e o total de questionários coletados

CURSO	FORMANDOS 2018.2 + 2019.1	QUESTIONÁRIOS COLETADOS 2018.2 + 2019.1	PERCENTUAL
ADM	1	1	100%
ANT	17	12	70,58%
ARQ	10	7	70%
BIO	10	9	90%
CIN	32	20	62,5%
CPS	13	12	92,3%
DRS	11	7	63,63%
ECI	8	7	87,5%
ECO	18	10	55,55%
EEN	10	9	90%
EQI	1	1	100%
FIL	1	1	100%
GEL	5	4	80%
GEO	8	4	50%
HIL	15	8	53,33%
HIS	5	3	60%
LAM	11	2	18,18%
LEP	3	3	100%
MUS	9	7	77,77%
NAT	1	1	100%
RII	36	24	66,66%
SAU	21	13	61,9%
TOTAL	(251) 246 ¹⁵	165	67,07%

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 06 – Alunos que cursaram as disciplinas de LA por semestre

Semestre	Alunos								
2010.1	1	2012.1	8	2014.1	24	2016.1	21	2018.1	6
2010.2	0	2012.2	8	2014.2	15	2016.2	6	2018.2	8
2011.1	1	2013.1	9	2015.1	51	2017.1	6	2019.1	5
2011.2	2	2013.2	4	2015.2	32	2017.2	6		

Fonte: Elaboração da autora.

¹⁵ O número total de estudantes graduados foi 251, entretanto, 246 figura ao lado por ser a quantidade de estudantes aptos a participar da pesquisa, haja vista que os 5 dispensados das disciplinas de LA não poderiam responder a um questionário sobre componentes curriculares que não cursaram.

Tabela 07 – Ano de ingresso na universidade dos estudantes participantes da pesquisa por semestre

Ano de ingresso na UNILA	Alunos graduados em 2018.2	Alunos graduados em 2019.1
2010	1	1
2011	3	2
2012	10	8
2013	0	0
2014	30	24
2015	35	42
2016	1	4
2017	0	1
Não informou	3	0

Fonte: Elaboração da autora.

1.3 Procedimento de geração de dados

Para a realização da coleta de dados, seguindo a orientação metodológica adotada, foi delimitado, dentro da UNILA, um grupo de docentes e de discentes que serviu como amostra para o estudo e, no que se refere ao instrumento utilizado para a geração de dados, optou-se pelo questionário em razão do número de participantes da pesquisa.

Foram aplicados dois questionários, um elaborado para estudantes e o outro para docentes, conforme disponibilizado nos Apêndices A e B, com perguntas de respostas únicas, múltiplas e abertas. O universo investigado constitui-se por 19 docentes de LA e 165 discentes que cursaram as disciplinas de PLA e ELA na UNILA e encontravam-se na condição de formandos à época da coleta de dados. Juntamente aos questionários, foram compilados 189 planos de ensino das disciplinas de LA ministradas entre 2014 e 2016, período em que a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa cursou as disciplinas de PLA e ELA.

Tendo sido concluída a etapa da coleta de dados, foram analisados os planos de ensino de LA compilados, os questionários respondidos pelos docentes e os questionários coletados com os formandos entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro de 2019. A ideia foi fazer com que os documentos institucionais e as reflexões feitas a partir da revisão bibliográfica dialogassem com a análise estatística dos dados coletados por meio dos questionários e com a análise interpretativa

construída a partir das respostas abertas dadas por discentes e docentes participantes.

1.3.1 A geração de dados com o corpo docente

No que se refere ao corpo docente da instituição, inicialmente, pensou-se em tomar como base apenas as informações contidas nos planos de ensino de LA dos anos de 2014 a 2016, entretanto, ao comunicar os docentes de LA que os planos de ensino seriam solicitados à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em reunião do Eixo de Línguas ocorrida no dia 20 de agosto de 2018¹⁶, todos os presentes concordaram com a proposição. Porém, houve questionamento por parte de alguns professores sobre se haveria também algum tipo de conversa com os docentes para maiores esclarecimentos relacionados aos planos, pois alguns alegaram que nem sempre havia um detalhamento das aulas e conteúdos presente nos planos de ensino.

Levando-se em conta tal questionamento, surgiu a demanda de eleger um instrumento de coleta de dados que complementasse as informações obtidas por meio dos planos de ensino. Como a coleta de dados com os estudantes seria feita mediante a aplicação de um questionário, optou-se por utilizar esse mesmo instrumento com os docentes. Cogitou-se também a hipótese da realização de entrevistas e da observação de aulas, contudo, após testar os questionários elaborados, verificou-se que as respostas apresentadas tanto pelos estudantes como pelos docentes já gerariam um grande volume de dados, descartando-se aquelas possibilidades.

Dos 52 docentes efetivos, substitutos e redistribuídos convidados a responder o questionário, apenas 19 o fizeram, o que permite supor que os demais talvez não tenham participado por considerar que as informações apresentadas nos planos de ensino já seriam suficientemente claras. Assim sendo, esta pesquisa contou com a adesão de 36,53% dos docentes convidados.

Um docente justificou a não participação no estudo por não trabalhar mais como docente de língua no momento da pesquisa, de todo modo, entende-se que suas respostas seriam igualmente importantes, porque era docente de língua no

¹⁶ Ata disponível como Anexo B.

momento em que alguns dos estudantes participantes do estudo cursaram as disciplinas de LA. Ademais, como o contato e o convite para a participação com docentes não mais atuantes na UNILA se deu apenas por e-mail, não foi possível explicar pessoalmente o funcionamento do estudo, apenas virtualmente.

Com a exceção dos participantes e do docente que justificou a não participação, os demais não se pronunciaram relativamente a participar ou não do estudo. O convite foi feito a todos aos docentes de PLA e ELA duas vezes. Primeiramente, estabeleceu-se o prazo de um mês para que o questionário fosse respondido, sendo este prazo prorrogado por mais um mês tendo em vista a pouca adesão por parte dos professores.

O referido questionário teve por objetivo averiguar se os docentes estavam trabalhando textos literários em suas aulas de LA, em caso afirmativo, a partir de qual concepção de língua e de ensino de literatura, e, em caso negativo, por quais razões a exclusão dos gêneros da esfera literária vem acontecendo. Também se buscou verificar se o docente considerava relevante o trabalho com o texto literário para a formação pessoal e profissional do estudante, bem como para a concretização da missão da UNILA de “[...] formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina,” (BRASIL, 2010, on-line).

1.3.2 A geração de dados com o corpo discente

No que diz respeito à coleta de dados realizada com os estudantes, esta aconteceu mediante a aplicação de um questionário com alunos que se graduaram no segundo semestre de 2018 e no primeiro de 2019. O número total de estudantes que se graduou no período da coleta de dados foi 251, e todos os formandos de 2018.2 e 2019.1 foram convidados.

Como o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, aguardou-se a aprovação dele pelo CEP, para que a coleta de dados fosse iniciada, não havendo tempo hábil para coletar dados com mais estudantes em 2018. Ainda assim, todos os cursos que tiveram formandos foram contemplados com pelo menos 1 estudante respondendo ao questionário.

O questionário aplicado aos discentes teve como objetivo verificar como o estudante avalia o ensino e a aprendizagem de LA na UNILA, se o trabalho com textos literários aconteceu nessas aulas e se trouxe contribuições para o aprendizado e uso do português e do espanhol, como também para a formação profissional e pessoal dos estudantes, levando-se sempre em conta o projeto institucional de formar cidadãos sensíveis às problemáticas sociais latino-americanas e caribenhas.

Os dados coletados subsidiaram a pesquisa quantitativa (que consistiu em averiguar quantitativamente se o trabalho com a literatura ocorre e se é considerado relevante para o aprendizado de línguas adicionais e para a formação profissional e pessoal do aluno, tendo em vista a missão e vocação da UNILA) e qualitativa-interpretativista (que consistiu em averiguar, principalmente a partir das perguntas abertas, as possíveis contribuições do uso da literatura para o aprendizado das línguas adicionais, para a formação geral do aluno e para a concretização da vocação da instituição).

2 UNILA: MISSÃO E VOCAÇÃO DE FORMAR E HUMANIZAR

Esse capítulo tem por finalidade apresentar a UNILA. O primeiro subcapítulo está dedicado a uma reflexão sobre o contexto social, geográfico, político e cultural que desencadeou a criação da instituição, além disso, também é exposta a organização estrutural da UNILA tendo em vista as informações disponibilizadas na sua página web. Já o segundo subcapítulo, visa elucidar como vem ocorrendo o desenvolvimento da instituição desde a sua criação. Comenta-se sobre a chegada e o estabelecimento da comunidade acadêmica na cidade de Foz do Iguaçu juntamente às singularidades e dificuldades que a universidade possui enquanto única instituição que se propõe bilíngue no país.

2.1 Criação e organização estrutural da UNILA

A UNILA foi pensada como uma instituição inovadora no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão, por ter o intuito de desenvolvê-los de modo direcionado à integração da América Latina. Em 12 de dezembro de 2007, o então presidente brasileiro, Luiz Inácio Lula da Silva, apresentou um projeto de lei ao Congresso Nacional que, tendo sido aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, deu origem à referida universidade, revelando tanto o interesse da sociedade em criar uma nova instituição com perfil inovador quanto o apoio à causa por parte dos parlamentares que aí legislavam¹⁷.

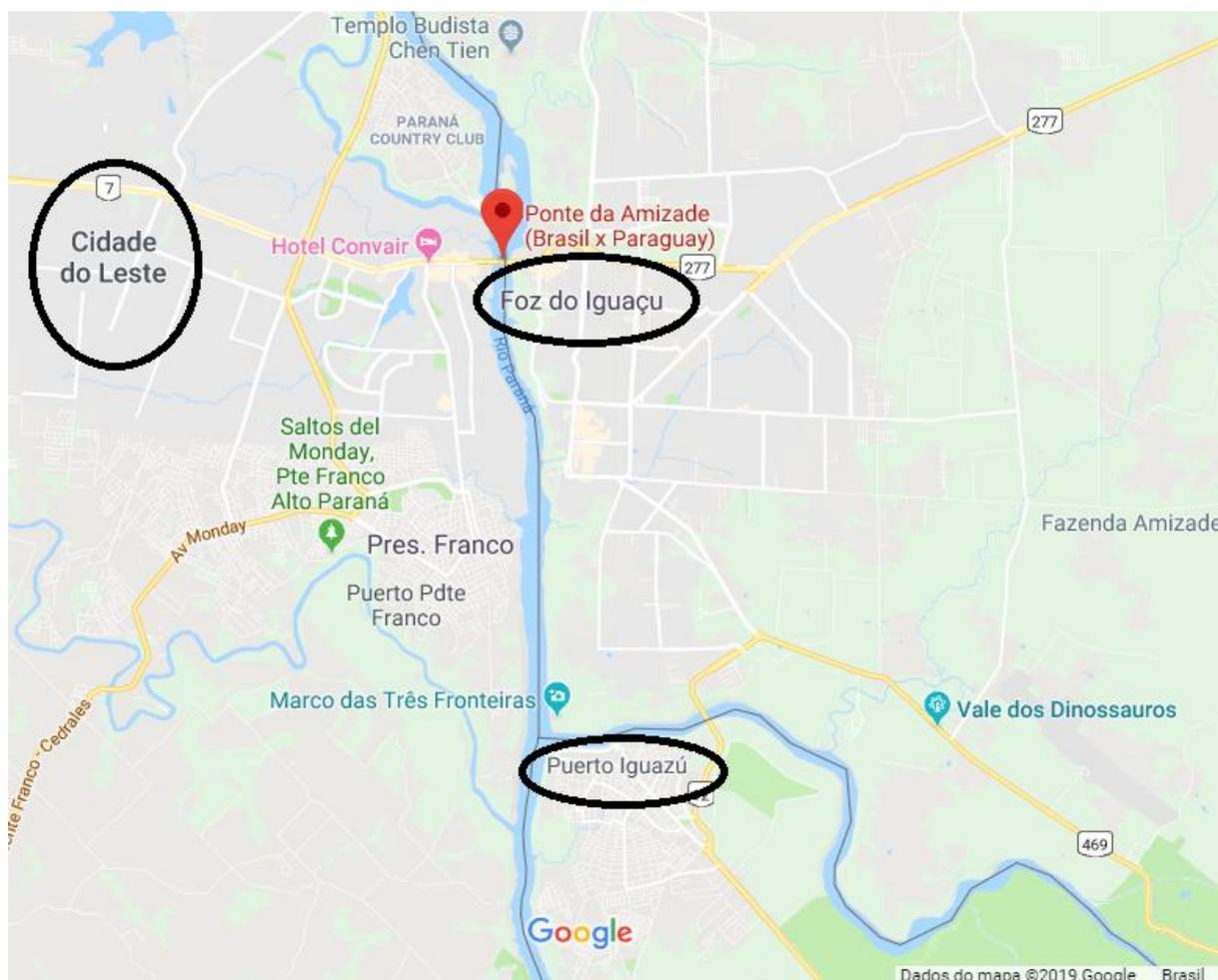
Assim, a UNILA se diferencia de outras universidades públicas federais em se responsabilizar por formar profissionais não apenas competentes em relação à carreira escolhida, mas também aptos para a construção de sociedades latino-americanas e caribenhas integradas e mais justas social e economicamente (UNILA, 2012). Foi criada pela Lei Nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, sancionada em Brasília durante o segundo mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Por estar em um contexto geográfico de tríplice fronteira, como ilustra a Figura 01, Foz do Iguaçu, cidade que faz divisa com Cidade do Leste, no Paraguai, e com Porto Iguaçu, na Argentina, foi o local escolhido para ser sede da UNILA. A cidade tem, de acordo com os dados do último censo realizado, aproximadamente

¹⁷ As informações relacionadas à história da instituição foram retiradas da página web da universidade. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/institucional>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

260 mil habitantes (IBGE/2010) e tal localização foi vista como estratégica, pois a referida cidade “[...] possui uma composição étnica muito variada, abrangendo mais de 72 nacionalidades.” (UNILA, 2013a, p. 4), algo que propicia a convivência diária de diversas culturas, assegurando a “promoção da interculturalidade” (UNILA, 2012, p. 2), princípio IX da universidade indicado em seu estatuto.

Figura 01 – Mapa da tríplice fronteira



Fonte: [https://www.google.com.br/maps/place/Ponte+da+Amizade+\(Brasil+x+Paraguay\)/@-25.5469695,-54.5856212,12.06z/data=!4m5!3m4!1s0x94f6900798e57d1b:0x31404844313a8264!8m2!3d-25.5097047!4d-54.6008079?hl=pt-BR](https://www.google.com.br/maps/place/Ponte+da+Amizade+(Brasil+x+Paraguay)/@-25.5469695,-54.5856212,12.06z/data=!4m5!3m4!1s0x94f6900798e57d1b:0x31404844313a8264!8m2!3d-25.5097047!4d-54.6008079?hl=pt-BR).

Além disso, um dos destinos turísticos brasileiros mais procurados, as Cataratas do Iguaçu¹⁸ – Patrimônio Natural da Humanidade e uma das Novas Sete Maravilhas da Natureza, que pode ser acessada tanto pelo Brasil, através do Parque

¹⁸ Informações sobre as Cataratas do Iguaçu retiradas dos sites do Parque Nacional do Iguaçu e do Parque Nacional Iguazú. Disponível em: <<http://cataratasdoiguacu.com.br/>> e <<https://iguazuargentina.com/es/parque-nacional-iguazu>> Acesso em: 03 fev. 2019.

Nacional do Iguaçu, quanto pela Argentina, por meio do *Parque Nacional Iguazú* – funciona também como um atrativo a turistas de diferentes nacionalidades. Anualmente, milhões de visitantes do mundo todo transitam pela região, intensificando os fluxos culturais no espaço fronteiro.

Ademais das Cataratas, são também outras atrações turísticas em Foz do Iguaçu: o Parque das Aves, o Templo Budista, a Mesquita Muçulmana, o Marco das Três Fronteiras (local em que é possível avistar a foz do Rio Iguaçu no Rio Paraná e os três países que fazem fronteira: Brasil, Paraguai e Argentina), a Ponte Internacional da Amizade (que une as cidades de Foz do Iguaçu e Cidade do Leste), a Ponte Tancredo Neves, conhecida também como Ponte Internacional da Fraternidade (que une as cidades de Foz do Iguaçu e Porto Iguaçu) e a Itaipu Binacional (segunda maior usina hidrelétrica do mundo, construída em uma parceria entre o governo brasileiro e paraguaio, que, em seu parque tecnológico, tem instaladas três universidades, entre elas a UNILA).

O acesso legal a Foz do Iguaçu se dá por via aérea, através do Aeroporto Internacional Cataratas (IGU), ou por via terrestre, pela BR 277, quando se viaja por território brasileiro, pela ponte da Amizade, que pode ser cruzada a pé, em veículo particular, táxi, ônibus ou motocicleta, quando se viaja do Paraguai para o Brasil, e pela Ponte Internacional da Fraternidade, que pode ser cruzada em veículo particular, táxi, ônibus ou motocicleta, quando se viaja da Argentina para o Brasil.

Por conta desse contexto social, geográfico, econômico e cultural que vem sendo apresentado, “Apesar da existência de três fronteiras, a região assiste a um acelerado processo de integração econômica, cultural e demográfica, num fenômeno único na América Latina.” (UNILA, 2013a. p. 4-5). Logo, como a UNILA foi pensada com o objetivo de promover a integração entre os povos latino-americanos, vislumbrou-se a tríplice fronteira como cenário ideal para a sua localização.

Além da eleição da cidade sede da UNILA, documentos que registram discussões feitas em reuniões pela Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (CI-UNILA), num período prévio à criação da instituição, detalham as ideias que nortearam o seu projeto pedagógico. Entre as ideias, algumas são destacadas neste texto para compreender o projeto, a missão, a vocação, os princípios e os objetivos definidos para a criação desta instituição para então entender a relevância do que se propõe nesta pesquisa.

Brasília foi palco da primeira reunião da Comissão de Implantação da UNILA (CI-UNILA), que aconteceu em março de 2008. Nesse encontro, o presidente da CI-UNILA, Héglio Trindade, destaca duas questões (UNILA, 2008-2009, p. 4):

a) a Unila será a contribuição brasileira ao Espaço Regional do Mercosul; b) a Unila além de valorizar sua inserção no Mercosul, pretende através do conhecimento compartilhado contribuir para a integração da América Latina, do México, passando pela América Central até a Argentina e o Chile.

A partir das duas questões levantadas pelo presidente da CI-UNILA, fica nítido que a universidade se distinguiria de outras instituições de ensino superior por buscar não apenas formar pessoas bem capacitadas no que se refere à profissão escolhida. Para além disso, a universidade teria também como propósito formar cidadãos sensíveis às problemáticas econômicas e sociais do Mercosul (Mercado Comum do Sul) e, de maneira mais ampla, da América Latina e do Caribe, sendo capaz, por conta disso, de contribuir com a integração latino-americana e caribenha e com o fortalecimento do Mercosul. Em uma das reuniões da CI-UNILA, inclusive, são destacados, por alguns dos membros da comissão, aspectos de outras universidades públicas que não deveriam ser adotados pela UNILA, por exemplo:

Para Célio Cunha, devem ser evitados o corporativismo em excesso, a rigidez na contratação docente [...] Mercedes Canepa ressaltou como aspectos negativos o excesso de burocracia, o elitismo referente ao acesso às instituições, a falta de ampliação da relação academia e sociedade e o imediatismo para corresponder à demanda. [...]

A professora Ingrid Sarti apontou como aspectos negativos a fragmentação do conhecimento, o excesso de burocracia, a rigidez de modelos que não contemplam a diversidade e a avaliação quantitativa. [...] Paulino Motter considera negativa a falta de avaliação docente [...]. O professor Marcos Lima apresentou como aspectos negativos o pouco retorno, à sociedade, do conhecimento produzido na academia, a quase ausência do conhecimento amplo e multidisciplinar, o desconhecimento dos brasileiros da produção científica na América Latina e a falta de reflexo, nas pesquisas, dos problemas federais e latino-americanos. [...]

Já Carlos Antunes acredita que a nova universidade não deve perpetuar o vício ocidental da elitização, da hegemonia da língua inglesa e da não valorização do conhecimento ocidental. Ele gostaria que a Unila possuísse uma estrutura de gestão ágil e flexível, que avançasse na qualidade pública e que fosse voltada para as realidades locais. Raphael del Sarto em sua exposição apontou como negativa a deficiência na qualificação dos servidores técnico-administrativos. (2008-2009, UNILA, p. 3-4).

Com o intuito de não seguir desconsiderando demandas do ensino universitário do século XXI, em razão da mera reprodução de modelos de universidades já existentes, docentes da CI-UNILA propõem que os cursos de graduação da UNILA sejam aqueles não existentes na região da tríplice fronteira, estejam conectados às questões fronteiriças, tenham perfil interdisciplinar e levem em consideração problemas comuns existentes na América Latina e no Caribe, o que fica assinalado no Art. 115 do Regimento Geral da instituição:

Os cursos de graduação da UNILA têm por objetivo a formação de profissionais, para toda América Latina e o Caribe, para o exercício de atividades que demandem estudos superiores, associando-se à pesquisa e à extensão, devendo ser organizados de forma a atender:

- I. À missão Latino-Americana da UNILA;
- II. Ao compromisso do ensino sobre temas latino-americanos e de pesquisas que tenham por objeto, preponderantemente, problemas de interesse do continente Latino-Americano; (UNILA, 2013b, p. 26).

Para ser possível atingir esse ousado objetivo é que o CCE foi pensado. Em conformidade com o Art. 124 do Regimento Geral da UNILA, “O Ciclo Comum de Estudos é parte integrante da missão da UNILA, e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação.” (UNILA, 2013b, p. 30). Está composto pelas disciplinas de PLA e ELA, que integram o eixo de Línguas, e pelas disciplinas dos outros dois eixos – Fundamentos da América Latina (FAL) e Epistemologia e Metodologia¹⁹–, que igualmente estão presentes em todos os cursos de graduação da UNILA. A ideia de um primeiro ciclo de estudos nos três primeiros semestres surgiu tendo em vista o intuito de oferecer, logo no início da formação dos estudantes, a possibilidade de desenvolver, por meio de uma proposta interdisciplinar, uma cultura humanística (UNILA, 2013a).

Essa formação humanística e direcionada à compreensão da realidade do espaço latino-americano e caribenho possibilitaria o surgimento de epistemologias possivelmente mais adequadas às necessidades da América Latina. Isso representaria um avanço significativo para o sistema universitário brasileiro e latino-americano, tendo em vista que haveria a possibilidade de produzir conhecimentos deixando de reproduzir modelos de ensino de universidades mais antigas, os quais,

¹⁹ Integram o eixo de Fundamentos da América Latina (FAL) as disciplinas FAL I, FAL II e FAL III. Já o eixo de Epistemologia e Metodologia está composto por duas disciplinas apenas, são elas: 1) Introdução ao Pensamento Científico; e 2) Ética e Ciência.

não raras vezes, configuram-se como ultrapassados por não atender a demandas da contemporaneidade.

Para dar conta do ensino de conhecimentos básicos sobre a América Latina e Caribe, surge a proposta das disciplinas de FAL, por meio das quais se

[...] propõe compartilhar conhecimentos de caráter interdisciplinar sobre o desenvolvimento da região latino-americana, começando com estudos que introduzem as condições históricas de seu desenvolvimento para, ao final, alcançar um debate que consiga sustentar um olhar crítico sobre os problemas atuais. (UNILA, 2013a, p. 5)

Assim, as disciplinas de FAL, aliadas às disciplinas de LA e às disciplinas de Ética e Ciência e Introdução ao Pensamento Científico (IPC) – as quais compõem o eixo de Epistemologia e Metodologia e propõem “[...] colocar os problemas em um horizonte estratégico, mostrando suas possibilidades e limites, sua fortaleza e debilidade [...]” (UNILA, 2013a, p. 5) –, possibilitam aos discentes a aquisição de conhecimentos únicos, não trabalhados em outras instituições, dado o fato de o CCE, com a configuração que apresenta, ser uma exclusividade da UNILA, assegurando caráter ímpar de formação a essa Instituição de Ensino Superior (IES).

O modelo formativo oferecido pela UNILA foi pensado como uma maneira de estabelecer integração entre os países da América Latina e Caribe a partir do conhecimento. Esta foi uma universidade criada para ser um vínculo de cooperação internacional solidária que serviria de exemplo para o mundo por não se basear apenas em relações comerciais, mas também culturais, educacionais, científicas e tecnológicas, criando novos paradigmas no que se refere ao nível superior de ensino, já que este proporcionaria espaços para refletir sobre a história desses países, sobre a configuração atual em que se encontram e sobre o futuro a ser construído.

Todo o planejamento da UNILA foi esquematizado pela CI-UNILA e pelo Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), que, criado em 2009, teve “[...] como vocação constituir-se no laboratório para a elaboração e definição das linhas de pesquisa, do ensino de graduação e pós-graduação da nova Universidade e espaço de reflexão acadêmico-científica e institucional.” (IMEA, p. 8, 2009).

Assim, o CCE foi desenhado com o intuito de assegurar a existência de um código compartilhado aos cursos oferecidos em uma instituição diversificada por

natureza. Esse código tem como finalidade aprofundar a identidade latino-americana e caribenha, para tanto, transmite conhecimentos sobre o Caribe e América Latina, sobre as línguas portuguesa e espanhola e sobre o pensamento crítico demandado pela ciência e sociedade contemporâneas.

A UNILA, atualmente, encontra-se em funcionamento em quatro localidades distintas na cidade de Foz do Iguaçu, uma dessas unidades, denominada UNILA Jardim Universitário (JU) abriga os cursos de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (ANT), Biotecnologia (BTC), Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (BIO), Cinema e Audiovisual (CIA), História – Licenciatura (HIL), História – América Latina (HIS), Letras – Artes e Mediação Cultural (LAMC), Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), Medicina (MED), Música (MUS), e Saúde Coletiva (SAU).

Já a unidade UNILA Parque Tecnológico Itaipu (PTI), situada no território pertencente à usina hidrelétrica Itaipu Binacional, é sede dos cursos de Administração Pública e Políticas Públicas (ADM), Arquitetura e Urbanismo (ARQ), Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina (CPS), Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar (DSA), Engenharia Civil de Infraestrutura (ECI), Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento (ECO), Engenharia de Energia (EEN), Engenharia Física (EFI), Engenharia de Materiais (EMT), Engenharia Química (EQI), Filosofia – Licenciatura (FIL), Geografia – Licenciatura (GEL), Geografia – Bacharelado (GEO), Matemática – Licenciatura (MAT), Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (NAT), Química – Licenciatura (QUI), Relações Internacionais e Integração (RII) e Serviço Social (SER).

Cada um dos 29 cursos de graduação da UNILA encontra-se alocado em um dos quatro institutos que a universidade possui, conforme Quadro 01, e cada um dos quatro institutos está composto por dois centros interdisciplinares, conforme Quadro 02. No que se refere aos cursos de pós-graduação oferecidos, os quais constam no Quadro 03, estes acontecem tanto na sede do JU como na do PTI.

Quadro 01 – Cursos de Graduação ofertados pela UNILA alocados por instituto

29 CURSOS	INSTITUTO
Administração Pública e Políticas Públicas	ILAESP
Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	ILAACH
Arquitetura e Urbanismo	ILATIT
Biotecnologia	ILACVN
Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina	ILAESP
Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	ILACVN
Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química	ILACVN
Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	ILAESP
Cinema e Audiovisual	ILAACH
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	ILAESP
Engenharia Civil de Infraestrutura	ILATIT
Engenharia de Energia	ILATIT
Engenharia de Materiais	ILATIT
Engenharia Física	ILACVN
Engenharia Química	ILATIT
Filosofia – Licenciatura	ILAESP
Geografia – Bacharelado	ILATIT
Geografia – Licenciatura	ILATIT
História – América Latina	ILAACH
História – Licenciatura	ILAACH
Letras – Artes e Mediação Cultural	ILAACH
Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras	ILAACH
Matemática – Licenciatura	ILACVN
Medicina	ILACVN
Música	ILAACH
Química – Licenciatura	ILACVN
Relações Internacionais e Integração	ILAESP
Saúde Coletiva	ILACVN
Serviço Social	ILAESP

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 02 – Composição dos quatro institutos da UNILA

INSTITUTOS	COMPOSIÇÃO
Instituto Latino-Americano de Arte Cultura e História (ILAACH)	Centro Interdisciplinar de Antropologia e História (CIAH); Centro Interdisciplinar de Letras e Artes (CILA).
Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN)	Centro Interdisciplinar de Ciências da Vida (CICV); Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza (CICN).
Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP)	Centro Interdisciplinar de Economia e Sociedade (CIES); Centro Interdisciplinar de Integração e Relações Internacionais (CIIRI).
Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT)	Centro Interdisciplinar de Tecnologia e Infraestrutura (CITI); Centro Interdisciplinar de Território, Arquitetura e Design (CITAD).

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 03 – Cursos de Pós-Graduação ofertados pela UNILA

Lato Sensu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Especialização em Direitos Humanos na América Latina; 2. Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais; 3. Especialização em Ensino de História e América Latina; 4. Especialização em Gênero e Diversidade na Educação; 5. Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas; 6. Integração Paraguai-Brasil: Relações Bilaterais, Desenvolvimento e Fronteiras; 7. Residência Multiprofissional em Saúde da Família.
Stricto Sensu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mestrado em Biociências; 2. Mestrado em Biodiversidade Neotropical; 3. Mestrado em Economia; 4. Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade; 5. Mestrado em Engenharia Civil; 6. Mestrado em Física Aplicada; 7. Mestrado em História; 8. Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina; 9. Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos; 10. Mestrado em Literatura Comparada; 11. Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento; 12. Mestrado em Relações Internacionais; 13. Doutorado em Relações Internacionais Interinstitucional - IRI/PUC-Rio UNILA.

Fonte: Elaboração da autora.

A unidade UNILA Edifício Almada é utilizada pelo curso de Música e a unidade UNILA – Sede Administrativa – Vila A, localizada no Edifício Comercial Lorivo, é onde se encontra a reitoria da universidade e algumas de suas unidades administrativas, conforme Quadro 04, as quais, no entanto, encontram-se divididas entre a sede administrativa e sede do JU. A UNILA não dispõe atualmente de Restaurante Universitário (RU) nem de Alojamento Estudantil (atualmente em construção), apresentando apenas projetos para oferecer futuramente ao corpo discente esses espaços, que contribuem para a permanência estudantil na instituição.

Quadro 04 – Unidades Administrativas

UNIDADE ADMINISTRATIVA	SIGLA
Auditoria	-----
Corregedoria	-----
Procuradoria	-----
Reitoria e Vice-Reitoria	-----
Pró-Reitoria de Administração, Gestão e Infraestrutura	PROAGI
Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas	PROGEPE
Pró-Reitoria de Graduação	PROGRAD
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	PRPPG
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	PRAE
Pró-Reitoria de Extensão	PROEX
Pró-Reitoria de Relações Internacionais	PROINT
Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças	PROPLAN
Secretaria de Comunicação Social	SECOM
Secretaria de Implantação do Campus	SEIC
Secretaria de Apoio Científico e Tecnológico	SACT

Fonte: Elaboração da autora.

Após essas considerações sobre a criação e sobre a organização estrutural da UNILA, no próximo subcapítulo, serão comentadas as especificidades da universidade tendo em vista o seu desenvolvimento em 10 anos de existência, período que trouxe à comunidade acadêmica algumas conquistas e instaurou muitos desafios a serem ainda superados.

2.2 Desenvolvimento, singularidades e desafios da UNILA

Este subcapítulo apresenta ponderações relativas à UNILA no que diz respeito ao seu desenvolvimento durante os 10 anos após sua criação. Busca-se apontar quais são as suas singularidades, tendo em vista seu caráter ímpar enquanto única instituição pública de ensino superior no Brasil que se propõe ser bilíngue, e quais desafios a comunidade acadêmica enfrenta para concretizar o projeto de integração cooperativa e solidária da América Latina, por ela ambicionado.

Mesmo Foz do Iguaçu tendo sido considerada uma cidade apropriada para abrigar a UNILA, entre outras razões pela já mencionada composição étnica variada que o município apresenta por conta de estar localizado em uma tríplice fronteira, foi possível perceber que a chegada de estudantes estrangeiros ocasionou um grande impacto na sociedade iguaçuense. Após dez anos da sua criação, ainda estudantes estrangeiros relatam frequentes casos de xenofobia. Tais relatos inclusive motivaram e estão presentes em pesquisas acadêmicas, como é o caso da monografia defendida no curso de especialização em Direitos Humanos da América Latina da UNILA intitulada “Os ‘unileros’ e a xenofobia”²⁰, defendida em 2019. Em reflexões sobre as relações que se foram desenvolvendo dentro da UNILA e entre a universidade e a comunidade local, Carvalhal afirma que se estende

[...] aos discentes (e docentes) ideologias e práticas não voltadas à integração regional ou à interculturalidade, ganham ênfase, na maioria das vezes, apenas as relações e fluxos comerciais estabelecidos no espaço transfronteiriço, e as assimetrias socioeconômicas agem sobre as relações interpessoais, gerando, muitas vezes, preconceitos e discriminações contra determinados grupos étnicos e nacionais. (2016, p. 96).

Carvalhal chama a atenção para a interferência dos aspectos socioeconômicos no que diz respeito ao estabelecimento das relações interpessoais entre os estudantes da UNILA e a comunidade de Foz do Iguaçu, o que ocasiona, não poucas vezes, preconceitos de ordem xenofóbica, uma vez que a política e a

²⁰ ALARCON, D. **Os “unileros” e a xenofobia**. 2019. 55 f. Monografia (Especialização em Direitos Humanos na América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

economia brasileiras se destacam na região da tríplice fronteira. Nesse sentido, relações de conflito se estabelecem, pois, segundo a pesquisadora,

Nessa complexa rede de relações, se a política e a economia brasileiras sobressaem na região fronteiriça e no âmbito da América Latina, e se, adicionalmente, é criada uma universidade federal brasileira, situada em território brasileiro, mantida com recursos financeiros brasileiros e regida por leis brasileiras, posições de prestígio tendem, por consequência, a ser atribuídas predominantemente a um grupo específico, o dos brasileiros. (2016, p. 96-97).

As assimetrias, que se estabelecem dentro da universidade e entre a UNILA e a comunidade iguaçuense, remetem à existência de relações de poder dentro e fora da universidade, as quais se estendem também à utilização da língua portuguesa e espanhola no ambiente acadêmico. É possível identificar uma predominância no uso do português em relação ao espanhol, não apenas por conta de a comunidade acadêmica possuir mais brasileiros do que estrangeiros, conforme mostra a Tabela 08, mas também por estar imersa no contexto de relações socioeconômicas conflituosas já existentes na tríplice fronteira, em que o Brasil se sobressai.

Tabela 08 – Números relativos a TAEs, docentes e discentes

CATEGORIA	TOTAL	BRASILEIROS	ESTRANGEIROS	NATURALIZADOS
TAEs	531	527	2	2
DOCENTES EFETIVOS	376	313	58	5
DOCENTES TEMPORÁRIOS	50	45	5	--
DISCENTES DA GRADUAÇÃO	3861	2625	1236	--
DISCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO	205	163	42	--

Fonte: Elaboração da autora²¹.

No que se refere ao desequilíbrio existente entre a utilização das línguas portuguesa e espanhola dentro da universidade, é mister lembrar que as disciplinas de PLA e ELA do CCE foram pensadas justamente para evitar que o não domínio de um idioma gerasse dificuldades no ambiente acadêmico e para incentivar o

²¹ Segundo dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, obtidos através de consulta via e-mail no mês de setembro de 2019, e segundo Relato Integrado de Gestão 2019, disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/Relato_Integrado_de_Gesto_UNILA_20192020__web_180820.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

bilinguismo, por essa razão, inclusive, todos os 29 cursos de graduação da UNILA possuem as disciplinas de LA do CCE.

Levando-se em conta a missão que possui, a UNILA tem como idiomas oficiais o português e o espanhol, algo que está assegurado no artigo 5º do Estatuto da instituição, o qual apresenta os princípios que regem a universidade, sendo o oitavo princípio o seguinte: “VIII – educação bilíngue: português e espanhol;” (UNILA, 2012, p. 2). Assim, independentemente do curso superior em que o estudante se matricule, ele estará sujeito a ter aulas das disciplinas da graduação em qualquer um dos dois idiomas, haja vista que o corpo docente é composto por professores brasileiros e estrangeiros.

No que se refere ao corpo discente da instituição, este se constitui de forma bastante heterogênea, uma vez que 50% das vagas da instituição são destinadas a estudantes brasileiros, cuja seleção acontece por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), sendo a outra metade destinada à seleção de estudantes dos demais países latino-americanos e dos países caribenhos. Em 2019, houve também uma seleção específica para o ingresso de indígenas e de refugiados e portadores de visto humanitário de qualquer nacionalidade que já residiam no Brasil. Tal seleção resultou na ocupação de 14 vagas dos cursos de graduação da UNILA por indígenas e 19 vagas por refugiados²², o que torna o grupo de alunos da instituição ainda mais diversificado.

Vale destacar que nem todos os 29 cursos de graduação oferecidos na atualidade pela UNILA conseguem preencher 50% das vagas com estudantes estrangeiros, pois os candidatos selecionados muitas vezes não possuem condições (financeira, psicológica, etc.) para morar e estudar em outro país. Além disso, o pouco interesse e o desprestígio pela carreira da docência, fenômeno observado não apenas no Brasil, mas também em outros países latino-americanos e caribenhos por conta de uma baixa valorização dos professores, fazem com que as vagas dos cursos de licenciatura não sejam prontamente ocupadas.

Dessa forma, quando ocorrem casos de não preenchimento das vagas destinadas aos estrangeiros, a quantidade sobranete é redirecionada ao SISU, e o que se percebe é que o corpo discente se constitui por uma maioria de estudantes

²² Informações disponíveis no Relato Integrado de Gestão 2019, disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/Relato_Integrado_de_Gesto_UNILA_20192020__web_180820.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

brasileiros. Esse desequilíbrio entre alunos brasileiros e estrangeiros é uma falha a ser superada para que o projeto de integração da universidade funcione em plenitude e aponta para a necessidade de políticas mais eficazes de permanência estudantil, haja vista que a evasão de estudantes, entre outras razões, é também ocasionada pela ausência de condições financeiras e psicológicas que possibilitem a continuidade dos estudos.

Mesmo havendo uma maioria de alunos brasileiros, não há como ignorar a heterogeneidade do corpo discente da instituição, algo que se identifica também na pluralidade linguística presente na universidade, pois além de estudantes que falam o português e o espanhol, há alunos faltantes do guarani, do quéchuá, do francês, do crioulo haitiano, entre outros idiomas e variedades linguísticas, o que suscita o segundo princípio que rege a UNILA “II – o respeito a todas as formas de diversidade;” (UNILA, 2012, p. 2).

Verifica-se que instituição tem como um de seus princípios justamente a promoção do respeito à diversidade, inclusive linguística, como sinaliza também o Projeto Pedagógico do CCE no fragmento a seguir:

[...] a UNILA, em seus diferentes processos pedagógicos e de gestão, respeita, defende e preserva todas as formas de diversidade, incluindo a expressão cultural e linguística. Propicia aprendizagens de várias línguas e estudos que identificam processos sociais e linguísticos da região. (UNILA, 2013a, p. 5).

No entanto, na prática, nem sempre esse respeito é identificado, uma vez que é possível observar uma utilização mais frequente do português em editais, planos de ensino, diplomas, entre outros documentos institucionais, pois a maior parte dos funcionários técnicos administrativos e docentes da instituição é de nacionalidade brasileira, como se pode verificar na já apresentada Tabela 08. Por conta disso, a comunicação, de modo geral, ocorre mais na língua portuguesa.

Vale ressaltar também que, eventualmente, é instaurada na instituição uma política de incentivo ao aprendizado das línguas portuguesa e espanhola destinada aos servidores. Porém, o que ocorre, geralmente, é que, caso um docente ou técnico queira estudar o espanhol ou o português, este terá que recorrer a cursos de extensão, a aulas de línguas ofertadas ao corpo discente – sejam aquelas que estão inseridas na grade curricular dos cursos de graduação ou as oferecidas pelo programa Idiomas Sem-Fronteiras (IsF) – ou a escolas de idiomas privadas.

Considerando que a universidade possui o bilinguismo como um princípio institucional, mas boa parte dos funcionários que nela trabalha não é bilíngue²³, seria importante o desenvolvimento de ações que capacitassem os servidores para que estivessem aptos a se comunicar institucionalmente nos dois idiomas. Segundo a Seção de Capacitação e Desenvolvimento (SECADES), o Departamento de Desenvolvimento Profissional e Pessoal (DDPP) e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) da UNILA, em 2014 a atividade de cursos de línguas para os TAEs e docentes foi

[...] solicitada por todas as unidades da instituição no Levantamento de Necessidades de Capacitação, parte integrante do documento final denominado de Plano Anual de Capacitação-2014, aprovado pelo Conselho Universitário por meio da Resolução Nº 027/2014. Isso demonstra o quão urgente, importante e necessária é a ação. (SECADES/DDPP/PROGEPE, 2014, p. 3)

A oferta de cursos de língua espanhola com a finalidade de atender especificamente ao público de funcionários brasileiros da instituição inclusive passou a existir durante o ano de 2014, “[...] a fim de fomentar e de contribuir, então, com o bilinguismo na instituição” (SECADES/DDPP/PROGEPE, 2014, p. 3), como também assegurar um “[...] bom e efetivo atendimento aos servidores e discentes estrangeiros da instituição” (SECADES/DDPP/PROGEPE, 2014, p. 3). Entretanto, essa demanda deixou de ser atendida por um tempo após o ano de 2017 em razão de a UNILA possuir um número insuficiente de docentes no eixo de línguas e foi ofertada em um curso único em 2021.

Dada a não realização de concursos públicos para a contratação da quantidade necessária de docentes não apenas de línguas, mas de outras áreas também, por conta dos frequentes cortes de verba que atingiram as universidades federais nos últimos anos, os cursos de línguas para os servidores são demandas da instituição que, entre outras tantas, seguem desassistidas.

Há iniciativas isoladas de docentes que publicam seus planos de ensino em português e em espanhol, como há também o intento de que alguns textos da página web da universidade sejam publicados nos dois idiomas. Houve, inclusive,

²³ Essa constatação está baseada na vivência acadêmica tida durante 6 anos de trabalho como docente na UNILA. Até o momento, não há nenhum estudo que tenha divulgado números exatos de quantos servidores são bilíngues, falantes do português e do espanhol. O projeto de pesquisa “Políticas e realidades linguísticas na UNILA” encontra-se em desenvolvimento e, quando concluído, poderá apresentar dados mais consistentes sobre esse tema.

uma proposta de que o site da instituição possuísse uma versão em português e uma em espanhol, mas por conta de não ter um número suficiente de tradutores²⁴, atualmente, o site da universidade existe apenas na versão de língua portuguesa, publicando, eventualmente algum texto em língua espanhola.

Também é possível verificar um esforço institucional para que alguns materiais sejam divulgados em português e espanhol, como é o caso dos editais de seleção de estudantes estrangeiros e das campanhas de divulgação da UNILA para o exterior, todavia, tendo em vista a já mencionada quantidade insuficiente de tradutores (problema também ocasionado por conta da ausência de concursos públicos para a contratação de novos profissionais devido aos constantes cortes orçamentários feitos nos últimos anos no que se refere às universidades federais), há um volume de trabalho grande que surge diariamente no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, como também na esfera administrativa da UNILA, a ser realizado por uma pequena equipe.

Se por um lado se identifica algum esforço para promover o bilinguismo na instituição, para além das aulas de línguas oferecidas nos cursos de graduação e de extensão, por outro lado, há problemas sérios relacionados à concretização do projeto de uma universidade bilíngue devido a não aceitação de documentos apenas em língua espanhola. Os planos de ensino das disciplinas ofertadas nos cursos de graduação da instituição não são aceitos quando enviados apenas em espanhol e precisam ser traduzidos ao português para que possam ser homologados pelas coordenações dos cursos.

Além disso, também é solicitada, a docentes e TAEs, a realização da tradução de cartas de aceite ou convites para português, quando estão em língua espanhola, para que possam efetuar pedidos de afastamentos para eventos ou cursos de pós-graduação. Mesmo que a UNILA se encontre em território brasileiro, logo, funcione de acordo com a legislação brasileira, é uma grande contradição que por ser bilíngue, não apenas não aceite documentos em língua espanhola como também exija a tradução ao português. Situação que evidencia um desequilíbrio no que se refere à utilização dos dois idiomas, supostamente, institucionais.

²⁴ Segundo dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, obtidos através de consulta via e-mail no mês de setembro de 2019, a UNILA contava com apenas 03 servidores no cargo de tradutor/intérprete.

Outro problema identificado diz respeito à emissão de diplomas e históricos escolares apenas em língua portuguesa, uma vez que diversos estudantes estrangeiros enfrentam dificuldades para convalidar a formação de nível superior que possuem quando regressam ao país de origem, dado o fato de esses documentos estarem escritos apenas em língua portuguesa. Está sendo debatida a hipótese de emissão desses documentos em versão bilíngue, mas até o presente momento essa medida também não se concretizou.

Há, na universidade, o Laboratório de Tradução da UNILA, que funciona como um projeto de extensão cuja criação se fundamentou nos princípios da universidade, principalmente, naquele que se refere à educação bilíngue. Entre as finalidades que o laboratório possui, uma delas é auxiliar a comunidade acadêmica com as demandas de tradução existentes no ambiente universitário²⁵, contudo, a quantidade de docentes e estudantes envolvidos no projeto tampouco é suficiente para dar conta das demandas de tradução, versão e revisão da UNILA. Além disso, o número de bolsas para que os estudantes permaneçam trabalhando no projeto também é pequeno²⁶, o que demonstra, mais uma vez, a necessidade de investimentos na educação pública federal.

Destaca-se, ao mesmo tempo, que não é permitido que os veículos de transporte da instituição atravessem a fronteira para a Cidade do Leste, no Paraguai, ou para Porto Iguaçu, na Argentina, cidades vizinhas de Foz do Iguaçu, algo que dificulta a realização de estágios e projetos de ensino, pesquisa e extensão nas cidades que compõem a tríplice fronteira. A Tabela 09 expõe o número de projetos de pesquisa mantidos vigentes e o número de ações de extensão de 2019, se não houvesse restrições no que se refere à circulação dos veículos oficiais da universidade na tríplice fronteira, possivelmente tais números seriam mais expressivos.

²⁵ As informações relacionadas ao projeto “Laboratório de tradução da UNILA” foram consultadas e estão disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA UNILA. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf>. Acesso em: 12 set. 2019.

²⁶ Segundo dados do projeto obtidos através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA UNILA –, além da coordenadora e do coordenador adjunto, o projeto conta com 1 docente colaboradora, 3 colaboradores externos, 9 estudantes voluntários e apenas 2 estudantes bolsistas. Disponível em: <https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf>. Acesso em: 12 set. 2019.

Tabela 09 – Números relativos a projetos de pesquisa e a ações de extensão

CATEGORIA	QUANTIDADE
Projetos de pesquisa	395
Ações de extensão	247

Fonte: Elaboração da autora²⁷.

Sob esse aspecto, seria importante que a gestão da UNILA pensasse em estratégias para que a proibição do uso de veículos oficiais no traslado internacional²⁸ não complique ou impossibilite o desenvolvimento de atividades de uma universidade que se encontra em uma tríplice fronteira e foi criada justamente com o intuito de integrar países latino-americanos. É um contrassenso que os veículos de transporte institucionais não possam ser utilizados em prol da concretização da vocação da UNILA, divulgada na página web da instituição como sendo “[...] o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina.” (UNILA, 2020, on-line).

A fim de equilibrar o uso e aprendizagem das línguas oficiais da instituição, o CCE surgiu para ser concluído nos três primeiros semestres dos cursos de graduação e foi pensado, de acordo com o Projeto Pedagógico, “[...] para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras Universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha.” (UNILA, 2013a, p. 3). Mesmo sendo o CCE composto por três eixos, nesta pesquisa se focaliza apenas o eixo de línguas, tendo em vista as aulas de PLA e ELA na instituição. Vale mencionar que focar não significa desconsiderar por completo os demais eixos, uma vez que as disciplinas do CCE se relacionam no que se refere à contribuição para a concretização da almejada integração latino-americana e caribenha, de modo a

I – Formar cidadãos, com competência acadêmico-científica e profissional, para contribuir para avanço da integração latino-americana e caribenha promovendo o conhecimento dos problemas

²⁷ Informações disponíveis no Relato Integrado de Gestão 2019, disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/arquivos/Relato_Integrado_de_Gesto_UNILA_20192020__web_180820.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

²⁸ A proibição encontra-se mencionada no Art. 6º do Decreto Nº 9.287, de 15 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2018/Decreto/D9287.htm#art10>. Acesso em: 12 set. 2019.

sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe;

II – promover a cooperação para o desenvolvimento regional, nacional e internacional na produção de conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos que respondam às demandas de interesse da sociedade latino-americana e caribenha; (UNILA, 2012, p. 2).

Assim, assegurar uma formação humanizadora aos estudantes, de modo que estes sejam cidadãos comprometidos com uma sociedade latino-americana e caribenha mais justa e solidária, é algo possível de ser feito nas aulas de LA, entre outras formas, mediante o trabalho com textos literários, cujo caráter humanizador – defendido por teóricos como Machado, que afirmam que a literatura nos permite “[...] vivenciar experiências que não são nossas” (2011, p. 27) além de nos dar “[...] uma estupenda oportunidade de estar na pele dos outros” (2011, p. 27) – contribuiria para a concretização do projeto integrador e intercultural da universidade, já que, segundo Catherine Walsh,

La interculturalidad es un proyecto que [...] convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racialización, de deshumanización de algunos y la super y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir. (2009, p. 15)²⁹.

Assim, por entender o projeto de transformação que advém do “[...] compromisso social que deve ter a Unila” (UNILA, 2008-2009, p. 4) e por concordar com teóricos que defendem que a literatura “[...] permite entender em que cada um de nós é diferente do outro e nos ensina a respeitar essas diferenças. Chegar perto do próximo” (MACHADO, 2011, p. 27), fica evidente a importância da educação literária nas aulas de LA, questão aprofundada no próximo capítulo.

Se é necessário “[...] construir estratégias e criar ambientes propícios para que o processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura seja um projeto voltado para a criação de um diálogo entre as culturas ali em interação” (SANTOS, 2004, p. 13), o texto literário pode funcionar como uma boa estratégia, enquanto

²⁹ Tradução nossa: “A interculturalidade é um projeto que [...] convoca a todos os preocupados com os padrões de poder que mantêm e seguem reproduzindo o racismo, a racialização, de desumanização de alguns e a super e sobre-humanização de outros, a subalternização de seres, saberes e formas de viver. Seu projeto é a transformação social e política, a transformação das estruturas de pensar, agir, sonhar, ser, ser, amar e viver”.

discurso que possibilita o estabelecimento de diálogos entre culturas (dos docentes, dos discentes, dos autores, dos personagens, do eu lírico, etc.). Assim, pode contribuir para a integração proposta pela UNILA, instituição que preconiza uma formação intercultural para uma transformação social da América Latina e do Caribe.

3 LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A ausência do trabalho com o texto literário nas aulas de línguas não é um assunto novo na academia, dado que, nos últimos anos, diversos teóricos, que inclusive são citados nesta pesquisa, já se dedicaram a estudar essa questão e a escrever sobre ela. Contudo, mesmo não sendo uma temática nova, ainda é possível observar, em diálogos e trocas de experiências com colegas docentes, tanto no ambiente de trabalho como também em eventos acadêmicos, que a literatura, em alguns casos, não está presente no ensino de idiomas.

No entanto, afirmar apenas que a educação literária³⁰ nem sempre acontece nas aulas de línguas a partir de percepções tidas através de diálogos e trocas de experiências com colegas docentes seria algo pouco científico. Por essa razão, optou-se por desenvolver esta pesquisa que, através da verificação de planos de ensinamentos e da aplicação de questionários com estudantes e docentes da UNILA, trouxe dados um pouco mais concretos relacionados à presença de textos literários nas aulas de línguas dessa instituição, os quais são apresentados no capítulo seguinte deste trabalho.

Segundo Machado (2011), a leitura da literatura permite que o leitor viva, mesmo que de forma imaginativa, experiências que não lhe pertencem, o que facilita o entendimento de que cada ser humano é diferente e de que é preciso respeitar essas diferenças. Dessa forma, se as aulas de línguas devem ser interculturais, de modo a privilegiar o conhecimento de si e do outro, levando ao respeito da alteridade (RIBEIRO; MIRANDA, 2018), a literatura não deveria ser excluída desses espaços, especialmente na UNILA, universidade com uma proposta de formação intercultural, integradora, humanista e transformadora.

Considerando a frequente exclusão do texto literário nas aulas de línguas por muitos docentes, reiterada por Vargas Llosa (2001, p. 29) quando menciona que “[...] *la literatura tiende a encogerse e, incluso, desaparecer del currículo escolar como enseñanza prescindible*”³¹, buscou-se, por meio de uma revisão bibliográfica,

³⁰ Adota-se o entendimento de educação literária como práticas que consideram o ensino da literatura uma forma de desenvolver competências leitoras que ampliam as possibilidades de se desfrutar da leitura de textos literários e de se fazer com que as experiências de leitura repercutam para além da sala de aula (JOVER, 2007). Mais adiante, há o desenvolvimento de reflexões mais aprofundadas sobre educação literária na seção 3.1.3.

³¹ Tradução nossa: “[...] a literatura tende a se encolher e, inclusive, desaparecer do currículo escolar como ensino prescindível”.

averiguar o que dizem estudiosos como Antonio Candido (2004), Guadalupe Jover (2007), Michèle Petit (2009), Rildo Cosson (2014), entre outros, com o intuito de ressaltar o potencial que o texto literário apresenta seja ao ser trabalhado em aulas de línguas, não apenas por possibilitar o aprendizado de novos vocabulários, de temas gramaticais ou de aspectos morfossintáticos, mas principalmente por conta de seu caráter humanizador, que pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, justos, solidários e empáticos em relação ao próximo. Segundo Santos,

As discussões fomentadas pelos textos de pesquisadores nacionais e internacionais abordam os gêneros literários desde uma tripla perspectiva: como objeto de estudo, como recurso para o ensino e como ferramenta na formação de leitores capazes de se inserirem em uma comunidade, de manipularem seus instrumentos culturais e de construir um sentido para si e para o mundo em que vivem. (2018, p. 17).

Por entender a ainda existente necessidade de se debater essa tripla perspectiva de abordagem do texto literário a que se refere Santos (2018), relacionando-a ao ensino de línguas, optou-se por organizar este capítulo da seguinte maneira: inicialmente, são apresentadas algumas concepções norteadoras desta pesquisa e, na sequência, é feita uma discussão teórica, de modo reiterar a importância da educação literária no ensino de línguas, sejam elas entendidas como segundas línguas, línguas estrangeiras ou línguas adicionais.

Vale destacar que, entre os pesquisadores lidos e convocados por este estudo, alguns deles se referem ao ensino da literatura dentro de disciplinas específicas de literatura, outros dentro das aulas de língua materna enquanto outros o fazem em relação à segunda língua, língua estrangeira ou adicional. Além disso, há também os que pensam no contexto das séries iniciais, do ensino fundamental e médio ou de cursos de idiomas. Entende-se que são situações distintas de trabalho com o texto literário, embora não o utilizar, em quaisquer desses contextos, implica que estudantes sejam privados de experienciar o processo de humanização que a leitura da literatura pode proporcionar, que sejam privados de um direito humano (CANDIDO, 2004). Por isso, mesmo que esta pesquisa trate do ensino de língua adicional no ensino superior, aproveitaram-se as contribuições de teóricos que pensam no ensino da literatura em outros contextos, porque em todos eles o caráter humanizador do texto literário pode atuar sobre os leitores, transformando-os.

3.1 Concepções norteadoras da pesquisa

Este subcapítulo está destinado, em um primeiro momento, a esclarecer os conceitos de “língua adicional”, “segunda língua”, “língua estrangeira”, etc., com a finalidade de entender que tipo de ensino de língua vem sendo proposto na UNILA e por que autores que utilizam os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” são usados como referência neste trabalho, ainda que na instituição focalizada a perspectiva adotada seja a do ensino de uma “língua adicional”. Na sequência, concepções de língua são apresentadas, de modo a elucidar que aquela que norteia o desenvolvimento desta pesquisa se trata da concepção sociointeracionista. Em relação aos itens que finalizam esta seção, estes estão destinados a explicar o que se entende por literatura quando se propõe a utilização do texto literário nas aulas de LA da UNILA e qual a concepção de ensino de literatura preconizada por este estudo.

3.1.1 Língua adicional: entendendo o conceito

Durante muito tempo, o meio acadêmico brasileiro utilizou, para se referir ao ensino de diferentes línguas presentes no currículo escolar, os termos “língua estrangeira” e “segunda língua”. Entretanto, nota-se que, com o passar dos anos, esses termos se demonstraram insuficientes para dar conta do processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que levou ao surgimento de uma nova terminologia: a “língua adicional”. Essa terminologia, mesmo que pouco adotada e conhecida entre professores da área de Letras, atende a discussões teóricas mais recentes, além de ampliar e atualizar o que se entende por ensino de línguas, por considerar os múltiplos cenários em que se dá o ensino-aprendizagem.

Para compreender melhor o que diferenciam os termos “língua estrangeira”, “segunda língua” e “língua adicional”, pesquisadores que tratam de teorizar o tema em questão em congressos e publicações foram consultados e são mencionados com o objetivo de entender que perspectiva de ensino de línguas defende a UNILA ao adotar a terminologia “língua adicional” nos currículos dos cursos de graduação oferecidos pela instituição e no projeto pedagógico do CCE.

Segundo Silva Júnior (2018, on-line), em um breve ensaio,

Desde el 2009 estamos acompañando en Brasil el empleo de “lenguas adicionales” como una nueva denominación para el componente curricular de “lenguas extranjeras”. La primera aparición literal del término se dio en el documento de Referencias Curriculares do Estado de Rio Grande do Sul, propuesta de orientación curricular para las lenguas español e inglés, que estuvo bajo supervisión de los profesores Pedro Garcez y Margarete Schlatter, ambos investigadores de la UFRGS.³²

Após essa primeira aparição do termo, o uso de “língua adicional” passou a ser difundido e segue conquistando espaço por se demonstrar mais adequado ao complexo contexto de ensino de línguas atual que envolve diferentes práticas pedagógicas. No entanto, o surgimento de uma nova nomenclatura, ainda que mais apropriada, não ocasionou o fim da utilização das nomenclaturas anteriores, por conta da tradição de uso que já tinham ao longo da história do ensino de línguas. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 29), “Podemos até chamá-la de língua estrangeira, como tradicionalmente se chamou, o que hoje já não se sustenta mais no caso do espanhol e do inglês no Brasil, por fazerem parte de uma realidade que nos é familiar”.

Se para alguns teóricos a nomenclatura outrora utilizada já não funciona mais, faz-se necessário compreender o que as diferenciam. Tal distinção será feita a seguir, começando pela conceituação do termo “língua estrangeira”, que se dá, via de regra, levando-se em consideração a questão geográfica. Nesse sentido, o termo é utilizado para se referir a uma língua de fora, de outro país, não falada e não conhecida na localidade onde vive quem a estuda. Para Leffa e Irala (2014, p. 31), “Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira”.

Todavia, ao refletir sobre a complexidade que o uso do termo implica, Leffa e Irala (2014) apontam que, dentro de um mesmo país, o contexto de aprendizado de um determinado idioma pode fazer com que ele não seja considerado uma língua estrangeira. Para exemplificar, os autores se valem do caso da língua alemã, que por ser língua oficial de outro país, inclusive geograficamente distante do Brasil,

³² Tradução nossa: “Desde 2009 estamos acompanhando no Brasil o emprego de “línguas adicionais” como uma nova denominação para o componente curricular de “línguas estrangeiras”. A primeira aparição literal do termo se deu no documento de *Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*, proposta de orientação curricular para as línguas espanhol e inglês, que esteve sob supervisão dos professores Pedro Garcez e Margarete Schlatter, ambos pesquisadores da UFRGS”.

seria, a princípio, uma língua estrangeira. Porém, se o alemão fosse estudado em uma das comunidades brasileiras de imigração alemã que manteve o uso da língua, esse idioma não poderia ser considerado uma língua estrangeira, uma vez que já seria falado e conhecido na localidade do estudante.

Nesse caso, o alemão é entendido como uma “segunda língua”, já que esse termo é aplicado quando se estuda uma língua que, sendo ou não oficial, é também falada na comunidade onde vive o aluno. Por outro lado, os autores indicam a situação de um estudante chinês que estude português no Brasil, mas já conheça anteriormente a língua inglesa. Mesmo que o português seja a língua falada na localidade onde vive o aluno, essa não seria sua “segunda língua”, mas sim uma “terceira língua”, evidenciando incoerências na utilização e conceituação dos termos “língua estrangeira” e “segunda língua”.

Leffa e Irala (2014) mencionam também problemáticas existentes com os termos “língua do vizinho” e “língua internacional”, exemplificando que para um brasileiro o espanhol pode ser a “língua do vizinho”, sendo esse o idioma falado por vários países que fazem fronteira com o Brasil, e o inglês uma “língua internacional ou franca”, já que é utilizada mundialmente para a comunicação entre pessoas que falam idiomas diferentes. Essa relação, entretanto, já não serviria para um mexicano, para quem o inglês seria, ao mesmo tempo, “língua do vizinho” e “língua internacional ou franca”.

Todas essas reflexões feitas por Leffa e Irala (2014) a respeito das contradições que acompanham a definição e o uso dos termos relacionados ao ensino de outras línguas são feitas com o intuito de demonstrar que o aspecto geográfico e o fato de uma língua ser ou não ser oficial em determinadas localidades não é suficiente para definir com precisão como se caracteriza o ensino de um idioma. Afinal, para denominá-lo precisamente, é preciso levar em consideração o contexto em que determinado idioma é falado e estudado.

Por essa razão, os autores defendem a terminologia “língua adicional”, pois entendem que, quando novas línguas são estudadas, o aprendizado se dá a partir do conhecimento linguístico que o estudante já apresenta e domina, somando-se a esse repertório já existente. Tal repertório é constituído, em alguns casos, apenas por uma língua materna e, em outros casos, por uma língua materna e outros idiomas que já conhece o aluno. Para Silva Júnior (2018, on-line), “[...] *la*

*nomenclatura se adopta para atenerse a situaciones de uso entre hablantes de más de una lengua, principalmente, en sociedades cada vez más plurilingües.*³³

Considerando que a UNILA se encontra em Foz do Iguaçu, cidade que faz fronteira com Paraguai e Argentina e recebe inúmeros visitantes de todo o mundo por conta de seus atrativos turísticos, já apresentados no segundo capítulo deste trabalho ao expor o contexto geográfico da cidade sede da instituição, nota-se que o ambiente escolhido para a construção da universidade já era multilíngue muito antes de a referida universidade ser criada. Logo, a nomenclatura escolhida para se referir ao ensino de línguas na instituição não seria tão adequada se não fosse “língua adicional”, afinal, as línguas estudadas na instituição se adicionam àquelas conhecidas pelo estudante e já utilizadas na sociedade em que estão inseridos, não sendo, portanto, estrangeiras.

Ademais, a UNILA se constitui como um espaço repleto de variantes linguísticas do espanhol e do português, devido à presença de alunos de diversas localidades do Brasil e também de países latino-americanos e caribenhos, além de contar com a presença do crioulo haitiano, do francês e de línguas nativas que, ainda que em menor medida, também circulam na instituição. Segundo Carvalho e Schlatter (2020, p. 229) “[...] além das duas línguas oficiais, amplamente usadas no âmbito acadêmico, também circulam em vários espaços na universidade os idiomas guarani, quéchua³⁴ e aimará³⁵, entre outros.”. Assim, tendo em vista o projeto integrador da UNILA, é mister levar em conta que o acolhimento humano e o respeito à diversidade são prioridades, algo que também justifica a opção pela terminologia “língua adicional”, uma vez que, quando se opta por essa perspectiva de ensino de línguas, consideram-se os conhecimentos linguístico-culturais já trazidos pelos estudantes para o aprendizado.

Jaqueline Hansen (2016, p. 16), ao expor acerca do conceito de “língua adicional”, afirma que “[...] precisamos pensar na língua como algo que agregue àquilo que já nos pertence, que faça com que tenhamos a possibilidade de refletir sobre nossa língua e, assim, adicioná-la ao nosso meio”, uma vez que outra língua

³³ Tradução nossa: “[...] a nomenclatura se adota para se ater a situações de uso entre falantes de mais de uma língua, principalmente, em sociedades cada vez mais plurilíngues”.

³⁴ Nota da autora: O quéchua (e suas variedades) é falado por mais de 12 milhões de pessoas distribuídas em seis países sul-americanos: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru. Fonte: <<https://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

³⁵ Nota da autora: O aimará, juntamente com o quéchua, compõe o par de línguas dominantes da região central dos Andes. Correspondendo a uma família de diferentes dialetos, é falada por mais de 2,6 milhões de habitantes. Fonte: <<https://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

sempre será ensinada e aprendida a partir do(s) idioma(s) que já são conhecidos e dominados. Nas palavras de Leffa e Irala (2014, p. 22):

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, *a priori*, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.

Essa relação de complementação criada entre o “novo” e o “dado” permite a promoção da leitura de mundo para o estudante, pois, nesse processo de aprendizagem, ele traz para a aula de LA o que sabe sobre outras línguas/culturas e leva para a sua vida cotidiana o que aprende em sala, sendo capaz, ao longo do tempo, de interagir em situações externas ao ambiente de ensino formal a partir da língua adicionada.

A LA estudada na UNILA já permeia os ambientes onde vivem os alunos de variadas formas, seja pela comunicação com falantes desse idioma, os quais compartilham o ambiente formal de ensino e podem vir a compartilhar outros espaços, como também através de músicas, livros, camisetas, programas de televisão, filmes, séries e outros tantos conteúdos disponíveis na web. Todos esses meios, a partir dos quais os estudantes estabelecem relações com a LA, estão presentes em suas vidas, por essa razão, a terminologia “língua adicional” é mais adequada nesse contexto.

Enquanto o termo “estrangeira” gera certa compreensão de que se trata de uma língua alheia e distante, o termo “adicional” soa como mais convidativo no que se refere ao aprendizado, justamente por trazer a ideia de que a língua já permeia os locais de vivência do estudante, sendo, desse modo, agregada às suas experiências e à sua identidade ao passo que é utilizada como forma de se expressar na e participar da sociedade em que se encontra.

Além disso, nessa perspectiva de se basear em conhecimentos prévios para adquirir novos conhecimento, o aluno reflete também sobre o uso de sua própria língua e sobre suas práticas culturais e identidade, é o que confirma Hansen (2016, p. 20) ao dizer que “Através do aprendizado de uma LA podemos refletir sobre as

questões identitárias e assim construir aprendizados sobre o mundo do outro”. Com isso, a alteridade se constrói e o autoconhecimento, como também o entendimento do outro a partir de si se efetiva, evidenciando que o ensino de LA deve ser um direito individual defendido, por trazer benefícios para a coletividade, já que contribui para o desenvolvimento do país na atualidade, conforme defendem Leffa e Irala (2014).

Para finalizar, vale mencionar que “língua adicional”, por ser uma nomenclatura nova, passou a ser utilizada na última década para se referir ao ensino de outras línguas. Devido a isso, são também utilizados como referências nesta pesquisa autores que não fazem o uso dessa nomenclatura, até porque a produção acadêmica que trata do ensino de outras línguas é bastante vasta e não pode ser desconsiderada por conta de uma mudança recente dos termos utilizados para fazer menção ao ensino de outras línguas. Assim, pesquisadores que usam os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” também foram consultados e trouxeram embasamento a este estudo, mesmo que a perspectiva adotada e defendida seja a da “língua adicional”.

3.1.2 Que concepção de língua se defende?

Uma vez que pensar na educação literária no contexto desta pesquisa implica pensar também no ensino de línguas, é importante ter claro que concepção de língua é considerada neste estudo para propor e defender o trabalho com o texto literário nas aulas de LA da UNILA. Afinal, segundo Pinheiro (2011, p. 287), “[...] as concepções de língua variam em conformidade com as teorias linguísticas que também mudam através do tempo”.

Santos (2004, p. 12), em sua tese de doutorado, que trata do ensino-aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural, afirma que muitos “acreditam e defendem a idéia de língua como superestrutura, entidade abstrata, auto-suficiente e autônoma, que prescinde de um lugar, um tempo, um contexto ou de pessoas, para que ela exista, se concretize.” Esse entendimento de língua se relaciona com as correntes estruturalistas, as quais foram influenciadas pelos fundamentos de Ferdinand Saussure, quem diferencia língua e fala na obra *Curso de lingüística general*, publicada postumamente, em 1916, após ser organizada por discípulos que recompilaram os conteúdos dos três cursos por ele ministrados entre

1906 e 1911. Para o autor, a língua é um código, um sistema composto por um conjunto necessário de convenções seguidas por indivíduos de uma determinada sociedade, enquanto a fala é a forma por meio da qual o indivíduo faz uso do código que constitui a língua para expressar o pensamento (SAUSSURE, 1945).

Ciente da existência de uma concepção que entende a língua como código, como um sistema constituído por normas que determinam seu uso para além de interferências do contexto social, histórico e cultural em que é utilizada, como uma estrutura cujos sentidos lhe seriam imanentes, e sabendo que “[...] esse tipo de visão de língua predomina e insiste em freqüentar nossas escolas e salas de aula, quer no ensino/aprendizagem de língua materna (LM) quer no de língua estrangeira (LE)” (SANTOS, 2004, p. 12), é importante destacar que essa concepção não se refere àquela adotada nesta pesquisa.

Devido à tradição ou por sua formação, são diversos os professores que persistem com o entendimento de que ensinar língua é ensinar gramática, com isso, seguem com aulas direcionadas a questões metalinguísticas. Dessa forma, conforme aponta Luft, “[...] obriga-se o aluno a lidar com formas mumificadas, em vez de lhe mostrar a beleza, o interesse, a emoção e o valor da coisa viva, que lhe seria bem mais útil.” (LUFT, 1985, p. 50). É esse entendimento de língua como organismo vivo que é utilizado para o desenvolvimento deste estudo e que se propõe para o ensino de línguas.

Nessa perspectiva, a língua é capaz de se organizar e se reconstruir a partir do uso feito pelos falantes, o que a faz possuir um caráter heterogêneo, não estanque. Trata-se de um entendimento de que a língua funciona como meio de interação social, cuja utilização ocorrerá de acordo com determinado lugar, tempo e determinadas pessoas, já que se trata de uma entidade viva. Em concordância com Oliveira, Santos e Souza Dias (2013, p. 98), “Acreditamos e defendemos a questão de que palavras e expressões só adquirem sentido dentro de determinado contexto sociocultural onde a experiência dos sujeitos é construída pela linguagem e não determinada por esta.”. Nas considerações de Cosson (2014, l. 153-161),

As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano.

De acordo com essa compreensão, de que palavras se encontram em sociedades e significam a partir do uso que delas se faz dentro dessas sociedades, a língua reflete a cultura dos falantes que a utilizam como também deixa marcas e constrói a cultura dos locais onde se faz presente. No que se refere às aulas preparadas, por essa perspectiva, “Vale lembrar que, muito mais do que uma simples aula de regras gramaticais, as aulas de LE podem ser extremamente ricas, à medida que abrem espaço para que o estudante possa construir/reconstruir sua carga cultural e linguística.” (SOUZA; DIAS, 2012, p. 28).

Defender o entendimento de língua como uma entidade viva, como discursos capazes de extrapolar um sistema de regras, não significa afirmar que as normas dessa língua devam ser desconsideradas ou não ensinadas em sala de aula. De acordo com Bartho e Claro (2018, p. 3412),

[...] um trabalho em sala de aula a partir de uma abordagem discursiva da língua, que parece, a nosso ver, melhor atender à pretensão de formação do leitor crítico, não exclui, necessariamente, atividades de análise linguística de tendência estruturalista.

Conhecer a estrutura de um determinado idioma é tanto importante quanto necessário no ensino de línguas, no entanto, é fundamental que as aulas não se limitem a pensar única e exclusivamente em questões estruturais de um idioma e considerem também a complexidade que apresenta por possibilitar às pessoas interagir socialmente no contexto em que se inserem. “Assim, as classificações metalinguísticas perdem o protagonismo e passam a ser coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem.” (BARTHO; CLARO, 2018, p. 3416).

Essa dimensão complexa inerente a toda língua pode, inclusive, influenciar e promover alterações no âmbito estrutural dos idiomas, já que a necessidade de se expressar de uma forma ou de outra varia de acordo com o contexto em que cada língua se realiza. O Acordo Ortográfico assinado em 1990 entre os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), cuja promulgação no Brasil se deu apenas em 2008, para entrar em vigor em 2009 (DALLA COSTA, 2012), promoveu, por exemplo, alterações na estrutura do português com o objetivo de unificar a ortografia dessa língua entre os países que a utilizam.

No ano de 2010, a Real Academia Espanhola (RAE) e a Associação de Academias da Língua Espanhola (ASALE) apresentaram a obra *Ortografía de la*

lengua española (2010), a qual também traz novidades em relação às normas ortográficas da língua espanhola. Reformas ortográficas como as ocorridas com o português e o espanhol são tentativas de estruturar e normatizar mudanças que, por vezes, surgem com o uso dos idiomas, evidenciando o caráter dinâmico de adaptação que cada língua possui quando está viva.

O contato de um idioma com outros pode também ocasionar interferências e alterações, nesse sentido, clara é a relação existente entre língua e contexto geográfico, social, histórico e cultural. Línguas vivas se transformam com frequência, não podendo, portanto, serem dissociadas desse contexto quando ensinadas em sala de aula. Para Santos (2004, p. 12),

A linguagem/o uso da língua, quando dissociado da cultura, desloca o sentido de língua como fenômeno fundamental da comunicação e vivência humanas, para um sistema de elementos regido por regras, cuja estrutura pode ser analisada independente de tempo, espaço ou contexto no qual está em funcionamento. No entanto, quando se ensina ou se aprende uma língua estrangeira ou segunda língua, não se pretende formar analistas da língua, mas indivíduos capazes de usar todos os recursos que a língua oferece para compreender e se fazer compreendido, para inserir-se no mundo como sujeito, com sua cultura, seus modos de identificação, sua visão de mundo etc.

A partir do que expõe Santos (2004), entende-se que a concepção de língua por ela defendida ao pensar uma abordagem para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em uma perspectiva intercultural, a qual também será adotada para esta pesquisa, relaciona-se à teoria bakhtiniana, segundo a qual, o fenômeno de interação social é o que constitui a linguagem/língua³⁶, que, por sua vez, só pode ser compreendida levando-se em conta o contexto histórico e social (BAKHTIN, 1988). Assim, aprender uma nova língua implica, necessariamente, ser capaz de interagir socialmente, logo, para que essa interação seja bem sucedida, é preciso aprender também a dialogar com outra(s) cultura(s).

Se esse diálogo intercultural não acontece, de nada adianta que um estudante conheça bem estruturas gramaticais e o vocabulário da língua aprendida, pois o domínio de unidades da língua não assegura que esse sujeito tenha um repertório suficiente para conseguir participar socialmente de determinadas

³⁶ Língua, neste trabalho, é entendida como um tipo de linguagem, de modo que toda língua é, também, linguagem.

situações, algo que acontece tanto em relação à língua materna quanto em relação a outras línguas. Segundo Bartho e Claro (2018, p. 3424),

Por um lado, o trabalho em sala de aula apenas sob parâmetros de língua enquanto estrutura, código, sistema de significantes não atingirá, provavelmente, o objetivo da formação crítica dos alunos. Por outro, é necessário conhecer e saber nomear os fenômenos linguísticos – sem que isso signifique trabalhar nomenclaturas com fim nelas mesmas. É preciso caminhar sempre além, [...] em busca de uma abordagem discursiva, mas sempre revisitando o que de relevante perspectivas anteriores puderam contribuir.

Dessa forma, para que um ensino emancipador, que é o que propõe a UNILA, seja atingido, as aulas de LA não devem funcionar unicamente como espaço de aprendizado de uma língua enquanto código, mas sim como o lugar em que a língua é entendida em sua dimensão social. Assim, os estudantes serão formados como cidadãos críticos, aptos a participarem ativamente nas sociedades que se encontram inseridos e que venham a se inserir, e capazes de impulsionar transformações nesses espaços.

Tendo claro o fato de que “[...] um ato de linguagem é sempre social e valorativo e só pode ser compreendido a partir de aspectos culturais e históricos” (BARTHO; CLARO, 2018, p. 3415), defende-se para o ensino de LA na UNILA, o entendimento de língua enquanto organismo vivo e a ideia, defendida por Santos (2004), de que língua e cultura não se dissociam. Para a autora,

[...] por não separarmos os limites de onde começa a língua e termina a cultura ou vice-versa, é que assumimos a posição de denominar essa língua que se quer ensinar e aprender, ou que funciona como instrumento de diálogo entre mundos culturais diferentes, uma *língua-cultura*. (2004, p. 179)

Após esclarecer a concepção de língua adotada por este estudo, na sequência, apresentam-se considerações a respeito do que se entende por literatura quando se propõe a educação literária nas aulas de PLA e ELA na universidade.

3.1.3 A que concepção de literatura este estudo se refere?

Explicar o que se entende por literatura não é uma tarefa fácil, haja vista as muitas tentativas de conceituação já feitas ao longo da história por tantos

estudiosos. Segundo Lajolo (2001, 2018), foram os gregos, no mundo clássico, os primeiros a divergir quando o assunto era definir o que era literatura e para que ela servia. Desde então, inúmeras respostas foram sendo dadas e atualizadas a essas questões com o passar do tempo. Para Lajolo (2001, p. 25, grifos da autora),

O que é literatura? é uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – vê-se logo – para uso interno.

Lajolo entende que cada grupo social vai definir literatura de uma maneira, e nessa mesma linha de raciocínio caminha Mendoza Fillola, para quem “[...] *la literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural;*”³⁷ (2008, on-line, grifos do autor).

A diversidade de definições e entendimentos sobre literatura pode ser encontrada através de variados teóricos e também em dicionários, que apresentam, por exemplo, mais de uma acepção ao termo. Ao consultar o Dicionário Caldas Aulete, a primeira acepção encontrada é a seguinte: “1. Liter. Arte que usa a linguagem *escrita* como meio de expressão” (2020, on-line, grifo nosso). Nota-se, em algumas definições, um conceito de literatura que privilegia a manifestação escrita sobre a oral, o que se deve ao fato, segundo Lajolo (2018), de que saber escrever caracteriza determinados povos como superiores na tradição cultural ocidental, fazendo com que povos sem escrita sejam considerados com menos importância.

Consultando, por outro lado, o *Diccionario del español de México* (2019, on-line), a primeira definição encontrada é: “1 *Arte cuyo medio de expresión es la lengua; sus géneros más comunes son la poesía, la narrativa, el teatro y el ensayo: clases de literatura*”³⁸. Já o *Diccionario de la Lengua Española* (2020, on-line) em sua primeira acepção diz: “1. f. Arte de la expresión verbal”.³⁹ Verifica-se, desse modo, que essas definições parecem ser um pouco mais democráticas se

³⁷ Tradução nossa: “[...] a literatura é um *conjunto de produções artísticas* que se define por convencionalismos estético-culturais e que, em ocasiões, é um reflexo do devir do grupo cultural;”.

³⁸ Tradução nossa: “1 Arte cujo meio de expressão é a língua; seus gêneros mais comuns são a poesia, a narrativa, o teatro e o ensaio: aulas de literatura”.

³⁹ Tradução nossa: “1. f. Arte da expressão verbal.”.

comparadas à primeira acepção do Dicionário Caldas Aulete, uma vez que já não se restringem a textos escritos.

Para entender a existência de respostas variadas dadas à mesma pergunta, é relevante ter clareza de que muitos textos que inicialmente não eram considerados literários, ou eram considerados de menor valor literário, posteriormente passaram a ser aceitos como literatura. Tal fato aconteceu com as comédias gregas, que, de acordo com Lajolo (2018), por muito tempo não foram dignas de prestígio. De princípio, as comédias eram vistas como uma forma de entretenimento demasiadamente simples, feita para o povo, logo, sem o requinte necessário para ser apreciada como literatura. Contudo, na posteridade, passaram a integrar o rol de obras que compõem o que hoje se denomina literatura clássica.

Situação semelhante aconteceu também com obras como *Romeu e Julieta* (1597), *Hamlet* (1603) e *Macbeth* (1623), já que “[...] um professor de literatura inglesa contemporâneo de Shakespeare (1564-1616) ficaria espantado se lhe dissessem que Shakespeare era literatura.” (LAJOLO, 2001, p. 13, grifo da autora). Entretanto, na atualidade, tais textos são reconhecidos e estudados, inquestionavelmente, como obras da literatura inglesa. Para Lajolo, a literatura “Passou a recobrir diferentes formas de expressão. Em todas, no entanto, mantinha-se a força da palavra como forma de simbolizar – e, simbolizando, gerenciar – o mundo e o lugar das pessoas no mundo.” (2018, n. p).

Outro exemplo de textos antes considerados desprovidos de erudição e avaliados como produções de pouco valor literário, eram os romances românticos. Publicados como folhetins em jornais, no século XIX, os romances tampouco gozavam do prestígio de críticos literários, uma vez que, segundo Lajolo, “A linguagem dos livros ficou muito mais próxima da falada na época, e muito mais distante das inflexões clássicas do latim e do grego.” (2018, n. p). No entanto, posteriormente, romances românticos adquiriram o status de literatura. Delgado Guzmán explica esse processo com as seguintes palavras:

En muchas ocasiones se ha discutido qué textos se pueden considerar literarios y cuáles no, pues se piensa que solamente es literatura los textos que contengan un lenguaje poético y complejo; sin embargo, muchos textos y autores emplean palabras sencillas en sus textos y son considerados literarios, esto se debe a que los contextos en los cuales son escritos, producidos y comercializados

los textos no son los mismos, se tienen diferencias culturales, económicas, sociales, etc. (2017, p. 16)⁴⁰.

Ou seja, levando-se em conta os exemplos apresentados e as reflexões feitas por Lajolo (2001, 2018) e Delgado Guzmán (2017), nota-se que, ao longo do tempo, o que se entendia por literatura foi mudando e textos que antes não eram, passaram a ser considerados literários. Amora ressalta que, “[...] cada civilização produz um tipo de literatura e que as literaturas, nas suas formas, nos seus gêneros, evoluem através do tempo, e daí não se poderem tomar as teorias clássicas como absolutas e universais.” (2004, p. 27). Assim, o que se entende por literatura quando se defende a sua utilização nas aulas de LA da UNILA não diz respeito exclusivamente a textos escritos canônicos, mas sim

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2004, p. 174).

O entendimento de literatura, na atualidade, é diversificado, guarda concepções desenvolvidas por diferentes civilizações ao longo da história. Abriga definições mais conservadoras, que não aceitam ou atribuem menor valor ao que não é escrito ou ao que adiciona ao escrito outros códigos, e outras mais democráticas e inclusivas, que valorizam textos orais e também escritos que circulam socialmente em outros espaços que não os livros. Para Carvalho (apud CAVALCANTE, 2013, p. 292), no mundo contemporâneo, “[...] adotar uma concepção de literatura consiste em criar uma espécie de balaió no qual são incluídos vários gostos literários”.

Como a UNILA tem uma proposta pedagógica voltada para “[...] a construção de uma cultura da integração” (UNILA, 2008-2009, p. 2), a concepção de literatura adotada deve estar em consonância com a ideia de língua como fenômeno de interação social e considerar também produções para além dos cânones, já que tais

⁴⁰ Tradução nossa: “Em muitas ocasiões se discutiu que textos podem ser considerados literários e quais não, pois se pensa que somente são literatura os textos que contêm uma linguagem poética e complexa; no entanto, muitos textos e autores empregam palavras singelas em seus textos e são considerados literários, isso se deve a que os contextos nos quais são escritos, produzidos e comercializados os textos não são os mesmos, existem diferenças culturais, econômicas e sociais, etc.”.

textos também representam o fenômeno de interação social. Além disso, de acordo com Lajolo, “Faz tempo que mulheres, homossexuais, índios, negros e imigrantes escrevem livros. Mas a *identidade* dessa produção era invisibilizada.” (2001, p. 111, grifo da autora).

Dessa forma, espera-se que sejam trabalhadas nas aulas de LA da UNILA, textos em língua portuguesa e espanhola que contemplem essa diversidade do que é literatura em seu sentido mais amplo, considerando também a literatura digital, “[...] o livro de bolso, os poemas na música, os romances de capa dura em bancas de jornal, os *grafiti* de parede, as versões eletrônicas dos livros, as histórias interativas...” (LAJOLO, 2001, p. 76, grifo da autora). De todo modo, não se justifica negar o acesso a textos canônicos, pois questões relacionadas à condição humana, como a morte, tristeza, amor, medo, etc., ainda que presentes em obras não contemporâneas, seguem sendo atuais.

Segundo Cosson (2014), desde que o cânone passou a ser amplamente questionado no ambiente acadêmico por correntes teórico-críticas diversas, entre elas o feminismo, que questiona a representatividade das obras a partir de denúncias de preconceitos de gênero na seleção de textos que integram o cânone, docentes, muitas vezes, passaram a enfrentar dificuldades no que se refere à escolha de obras literárias para serem levadas às salas de aula. Alguns mantiveram o cânone incólume e continuaram apenas trabalhando textos canônicos, outros passaram a privilegiar produções contemporâneas, por tratarem de temas e possuírem uma linguagem que pertencem à realidade dos estudantes, enquanto um terceiro grupo buscou contemplar obras da forma mais diversificada possível, objetivando dar espaço a textos marginalizados pelo cânone.

Destaca-se que nenhuma dessas posturas de seleção de obras adotada de modo isolado construirá um leitor maduro. Se privilegiar apenas textos canônicos pode ampliar a resistência de estudantes que, na atualidade, se encontram mais interessados em outros meios de satisfação da necessidade de ficção e fantasia que não a literatura, desconsiderá-lo por completo significa privar tais estudantes de terem acesso aos diferentes níveis de cultura e por eles serem capazes de transitar. Para Candido (2004, p. 188),

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos

níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências.

Como a UNILA almeja a construção de sociedades latino-americanas mais justas no que se refere à equidade econômica e social, é importante que se possibilite aos estudantes meios para que a igualdade se efetive. Para Candido, assegurar o direito à literatura, à cultura em diferentes níveis, é uma forma de garantir essa constituição de sociedades mais igualitárias. Dessa forma, entendendo a literatura como um sistema composto por vários sistemas, conforme Cosson (2014), o cânone é apenas um desses sistemas, e existem outros que com ele se relacionam de forma dinâmica, haja vista que há interferência mútua entre tais sistemas. O autor afirma que, o ambiente formal de ensino “[...] tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.” (COSSON, 2014, l. 432-441).

Ao adotar essa concepção mais democrática de literatura, em que diversos sistemas literários são contemplados, estaria sendo ofertada aos estudantes uma perspectiva mais ampla no que se refere às possibilidades de utilização da linguagem, o que, por sua vez, contribui para enriquecer sua visão de mundo. Para Cavalcante, “[...] é na literatura que o indivíduo se depara com os variados textos, que contribuem para aperfeiçoamento de sua comunicação com a sociedade na qual está inserido” (2013, p. 293). Já para Cosson,

A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (2014, l. 191).

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se entender cada texto literário como uma possibilidade de vários mundos, já que, quando lido, propicia o encontro humano com o outro e consigo também. Para além desse encontro, a literatura, como matéria sensível, vai além, favorecendo a humanização, definida na sequência, por Candido (2004, p. 180):

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos

essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Levando-se em conta o processo de humanização propiciado pela literatura, entendida um sistema constituído por outros diversos sistemas que devem ter espaço no ambiente formal de ensino, defende-se a educação literária nas aulas de LA, pois ela pode contribuir para a concretização da vocação latino-americana apresentada pela UNILA e para que a universidade atue de modo fundamentado “[...] no pluralismo de ideias, no respeito pela diferença e na solidariedade, visando à formação de acadêmicos, pesquisadores e profissionais para o desenvolvimento e a integração regional.” (UNILA, 2012, p. 1).

3.1.3 Educação literária como concepção de ensino de literatura

O ensino da literatura, tanto na língua materna como em uma segunda língua, língua estrangeira ou adicional, esteve e segue estando acompanhado por questionamentos no que se refere ao modo como são abordados os textos literários em sala de aula. O fato de muitos docentes realizarem, por exemplo, no ensino fundamental e médio, um trabalho com a literatura focado nas características das escolas literárias ou em dados da biografia de autores tem sido problematizado, já que, com essa postura, professores subaproveitam a experiência da leitura literária ou, muitas vezes, sequer a possibilitam, haja vista que, há situações em que falam sobre textos literários, sobre os autores e sobre as escolas literárias nas aulas sem que a realização da leitura das obras seja feita. Para Mendoza Fillola (2008, on-line),

El estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de ‘rasgos de estilo’. A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente asequibles, porque los perciben como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión cuando aparecen enunciados en un manual, ante esos contenidos/informaciones casi se ven obligados a realizar un acto de fe para aprender en abstracto el peculiar sucedáneo de la literatura que se les ofrece. Este sucedáneo suele estar elaborado con retazos históricos, biográficos y caracterizaciones de escuelas,

*épocas y géneros, aderezados con opiniones críticas, y todo junto lo perciben como muy ajeno a sus capacidades e intereses.*⁴¹

Delgado Guzmán entende que a experiência da leitura é necessária, por isso defende, na mesma linha de raciocínio de Fillola (2008), que “[...] *la educación literaria no debe solo privilegiar la enseñanza de los movimientos, las escuelas, los autores, sino que también la literatura en ejercicio, crear mundos posibles con palabras [...]*” (2017, p. 25)⁴². Na mesma esteira se encontra Pérez Guzmán (2014, p. 94), para quem

*[...] el propósito final de la presencia de la literatura en la escuela, ya no es el de pretender que el alumno ‘se informe’ sobre ciertas obras, movimientos y autores; sino el de lograr en ellos una ‘formación literaria’ es decir, la capacidad de apreciar las obras, de interpretarlas, de cooperar con ellas [...]*⁴³.

Além do ensino sobre autores e movimentos, outra situação em que o texto literário pode passar a estar fora do âmbito de interesse dos estudantes é quando, junto à leitura da literatura, vem a exigência de completar questionários de verificação de leitura que funcionam, por vezes, como atividades avaliativas. Segundo Cosson (2014, l. 623), “[...] quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto.” No entanto, tais questionários podem tornar o processo de leitura mecânico, voltado apenas a encontrar respostas às perguntas feitas e, desse modo, a literatura talvez deixe de atuar no processo de sensibilização dos aprendizes.

⁴¹ Tradução nossa: O estudo da literatura não é a aprendizagem de uma sucessão de movimentos, de datas, autores e obras, nem a simples enumeração de influências e de “traços de estilo”. Aos alunos esses conteúdos resultam abstrações pouco evidentes e escassamente acessíveis, porque os entendem como conteúdos que lhes são pouco significativos e de difícil compreensão quando aparecem enunciados em um manual, ante esses conteúdos/informações quase se veem obrigados a realizar um ato de fé para aprender em abstrato o peculiar substituto da literatura que lhes é oferecido. Este substituto costuma estar elaborado com fragmentos históricos, biográficos e caracterizações de escolas, épocas e gêneros, temperado com opiniões críticas, e tudo junto faz com que os estudantes entendam como algo muito distante de suas capacidades e interesses.

⁴² Tradução nossa: “[...] a educação literária não deve somente privilegiar o ensino dos movimentos, das escolas, dos autores, mas também a literatura em exercício, criar mundos possíveis com palavras [...].”

⁴³ Tradução nossa: “[...] o propósito final da presença da literatura na escola já não é o de pretender que o aluno ‘se informe’ sobre certas obras, movimentos e autores; mas sim o de alcançar neles uma ‘formação literária’, ou seja, a capacidade de apreciar obras, de interpretá-las, de cooperar com elas [...].”

De acordo com Cosson (2014), a verificação da leitura ocorre, não raras vezes, porque o aluno segue sendo entendido apenas como receptor das informações do texto⁴⁴. Nessa perspectiva, as atividades avaliativas costumam ser perguntas de identificação ou de localização, em que o estudante se limita a localizar dados textuais ou a identificar, por exemplo, o que uma personagem faz depois de determinada situação. Esse modelo avaliativo é problemático, pois desconsidera as inesgotáveis significações do texto artístico e não entende a leitura literária como uma experiência, como um processo que pode afetar as percepções do estudante e, inclusive, alterar seu entendimento a respeito de si e a respeito do mundo. Dessa forma, conforme Cosson (2014, l. 1774), “Para romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado.”.

Outros casos em que o processo da leitura literária não é considerado como uma experiência que pode ser significativa para o leitor diz respeito às aulas em que a literatura é apenas utilizada como pretexto para treinar a leitura oralizada ou para a introdução de algum conteúdo gramatical, sem que haja uma reflexão relacionada ao conteúdo do texto ou discussões relativas às interpretações feitas pelos estudantes ao finalizar a leitura. Segundo Mello,

[...] é no ambiente escolar que aquelas leituras mais lúdicas, voltadas para a fruição, são gradativamente substituídas por outras em que a literatura se configura como um pretexto para o ensino sobretudo de língua (e não da própria literatura), dando lugar a um pragmatismo na educação. (2012, p. 1).

Expor características de escolas literárias e dados biográficos dos autores, aplicar questionários de verificação de leitura ou trabalhar conteúdos gramaticais a partir da leitura de um texto literário não necessariamente constitui um erro ou uma prática em sala de aula que deva ser absolutamente condenada. No entanto, é

⁴⁴ Esse entendimento do aluno não como um sujeito cujas experiências interferem no processo de leitura deriva das teorias de abordagem da leitura ascendentes, esclarecidas por Vilson J. Leffa em *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*, juntamente às teorias de abordagem descendentes e conciliadoras.

LEFFA, Vilson José. *Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy Ernst (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

importante que o trabalho com a literatura não se resume a isso, para que a experiência da leitura não seja diminuída. Ao refletir sobre essa temática, Antonio Candido, no prefácio de *Literatura/ensino: uma problemática*, de Maria Thereza Fraga Rocco, menciona que

É bastante alentador o interesse que começa a se manifestar sistematicamente pela revisão do ensino da literatura. Antes, este interesse se ligava de modo meio mecânico ao ensino da língua e se regia na prática pelas respectivas portarias, ficando insensivelmente em segundo plano, – como “instrumento” ou recurso a serviço do alvo mais importante. (1992, p. xi).

Candido, ao ponderar sobre a relação entre o ensino de língua e literatura, traz à tona a ideia de que a forma como se utiliza o texto literário em sala de aula vem sendo repensada. Delgado Guzmán (2017, p. 47) apresenta raciocínio semelhante quando afirma que

*Puede decirse que la didáctica de la literatura como área de reflexión se ha formado en las últimas décadas, especialmente desde finales de los años sesenta. Durante esos años empezó a hacerse evidente que el modelo de enseñanza literaria gestado en el siglo XIX resultaba inadecuado para la nueva sociedad de masas configurada en los países occidentales postindustriales. Esta constatación provocó una crisis a la que la reflexión educativa ha intentado hallar soluciones a partir de los avances producidos en las distintas disciplinas de referencia durante este período y, poco a poco, se han ido trazando nuevas coordenadas educativas.*⁴⁵

Mendoza Fillola, ciente da crise no ensino da literatura, menciona que “*Si aún es necesario insistir en la necesidad de renovar la tradicional idea de ‘enseñar literatura’ es debido a que los modelos didácticos no resultan eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal.*”⁴⁶ (2008, on-line). O mesmo autor expressa que

⁴⁵ Tradução nossa: “Pode-se dizer que a didática da literatura como área de reflexão se formou nas últimas décadas, especialmente desde o fim dos anos sessenta. Durante esses anos começou a se fazer evidente que o modelo de ensino de literatura gestado no século XIX resultava inadequado para a nova sociedade de massas configurada nos países ocidentais pós-industriais. Esta constatação provocou uma crise a que a reflexão educativa tentou encontrar soluções a partir dos avanços produzidos nas distintas disciplinas de referência durante esse período e, pouco a pouco, foram traçando novas coordenadas educativas”.

⁴⁶ Tradução nossa: “Se ainda é necessário insistir na necessidade de renovar a tradicional ideia de ‘ensinar literatura’ é devido a que os modelos didáticos não resultam eficazes nem respondem às necessidades de uma formação literária e pessoal”.

*En las dos últimas décadas se han revisado los factores que entorpecían la adecuada orientación didáctica de la formación literaria. El modelo para la enseñanza de la literatura que estaba en una 'crisis profunda e irreversible', [...] comienza a asentarse en nuevas orientaciones centradas en el lector y en las facetas de interacción que la recepción y la comunicación literaria necesitan.*⁴⁷ (2008, on-line).

Essa revisão e renovação do ensino da literatura é fundamental para que textos literários deixem de ficar em segundo plano e sejam explorados em sua riqueza e complexidade, não servindo apenas como mero instrumento para o aprendizado de uma língua. Mais do que memorizar conteúdos de gramática ou informações voltadas aos autores ou à caracterização de escolas literárias, é interessante que os estudantes consigam, a partir das aulas, desenvolver competências que possibilitem a articulação dos textos estudados em momentos nos quais as reflexões advindas das leituras sejam direta ou indiretamente requeridas, seja no ambiente formal de ensino ou fora dele, entre amigos, na esfera profissional, etc. Afinal, “[...] a literatura figura como oportunidade de expansão do aprendiz em diferentes esferas de sua formação” (SANTOS; SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 382).

Desse modo, para evitar reproduzir no ensino superior da UNILA o modelo de ensino de literatura já alvo de críticas no ensino médio é que se propõe a educação literária como concepção de ensino de literatura a estar presente nas suas aulas. A partir desse entendimento de ensino de literatura, realiza-se um trabalho com textos próximos ou distantes do contexto histórico e social do estudante, de modo a oferecer caminhos para que, a partir do processo de construção de identidade pelo reconhecimento de si e do outro, o leitor possa vir a ser um sujeito transformador do espaço onde se insere.

Ao pensar especificamente na relação da literatura com o ensino de uma língua estrangeira, nesse caso a língua espanhola, Jouini (2008) faz uma crítica a professores que usam o texto literário como recurso a serviço do aprendizado da gramática da língua estrangeira, àqueles que “[...] *casí siempre se utilizan de los textos literarios en el aula de español con el fin de realizar ejercicios de gramática,*

⁴⁷ Tradução nossa: “Nas últimas décadas foram revisados os fatores que entorpeciam a adequada orientação didática da formação literária. O modelo para o ensino da literatura que estava em uma “crise profunda e irreversível”, [...] começa a se assentar em novas orientações centradas no leitor e nas facetas de interação que a recepção e a comunicação literária necessitam”.

aclarar dudas acerca del vocabulario o de ciertas estructuras morfosintácticas, etc., según los casos.” (JOUINI, 2008, p. 137)⁴⁸. O posicionamento é justificado com a afirmação de que “[...] *las posibilidades de explotación didáctica de un texto literario pueden ser múltiples.*” (JOUINI, 2008, p. 137)⁴⁹.

Críticos do uso da literatura tanto nas aulas de língua materna como de uma segunda língua, língua estrangeira ou adicional, objetivam o desenvolvimento de atividades com textos literários que não sirvam única e simplesmente para aprender gramática ou vocabulário, melhorar a pronúncia, preencher um questionário de verificação de leitura, memorizar características da escola literária ou para relacionar o conteúdo do texto de maneira interdisciplinar. Ou seja, espera-se, a partir da educação literária, romper com a perspectiva de didatização ou escolarização da literatura existente ainda hoje nas salas de aulas.

A necessidade de ruptura com a escolarização da literatura não implica em simplesmente aboli-la, pois ler sem nenhum propósito também seria um problema, segundo Cosson (2014). Para o autor, escolarizar a literatura é necessário, uma vez que apenas ler textos literários não é suficiente para que os alunos experimentem a força humanizadora que a literatura tem. Para a ocorrência desse processo, atividades de mediação de leitura que promovam reflexões acerca do texto lido são necessárias. Assim, o problema não estaria em escolarizar a literatura, mas sim na forma como ela se encontra escolarizada. De acordo com Soares (2001) apud Cosson (2014, l. 195),

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, falseia-o.

⁴⁸ Tradução nossa: “[...] quase sempre utilizam textos literários nas aulas de espanhol com o fim de realizar exercícios de gramática, esclarecer dúvidas de vocabulário ou de certas estruturas morfosintáticas, etc, de acordo com a situação.”

⁴⁹ Tradução nossa: “[...] as possibilidades de exploração didática de um texto literário podem ser múltiplas.”

Para escolarizar a literatura de modo mais coerente, os teóricos aqui apresentados explicitam que, nesse processo, a leitura das obras deve ocupar o centro das práticas literárias em sala de aula. Cosson (2014) problematiza a forma como a literatura vem sendo escolarizada e sistematiza uma proposta de didatização da literatura denominada de letramento literário, com o intuito de inseri-la na concepção de letramento, a qual se refere à apropriação e domínio do uso da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Essa proposta, entendida como um método para fortalecer e ampliar a educação literária, consiste na realização de diversas etapas no que se refere ao trabalho com a literatura, sendo elas a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, no que ele classifica como sequência básica, e essas mesmas etapas somadas à contextualização e à expansão no que ele classifica como sequência expandida.

O princípio dessa proposta é a construção de uma comunidade de leitores. “Uma comunidade de leitores que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.” (COSSON, 2014, I. 113). Assim, por propor uma formação de leitores críticos, logo, indiretamente, de sujeitos latino-americanos conscientes em relação às sociedades onde vivem, entende-se tal método como o mais adequado para as aulas de LA que proponham o trabalho com a literatura escrita na UNILA, podendo também ser adaptado à literatura oral.

A primeira etapa das sequências básica e expandida é denominada motivação, e consiste em deixar o aluno preparado para a leitura do texto e interessado por ela. “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.” (COSSON, 2014, I. 737). O autor ressalta, porém, que a questão temática é uma maneira de iniciar a aproximação do aluno em relação à obra, existindo também outras formas de motivação a serem adotadas pelo docente de modo a despertar interesse pela leitura.

Introdução é a denominação atribuída à segunda etapa das sequências básica e expandida e consiste na apresentação do autor e da obra ao leitor. Nessa etapa, as informações fornecidas aos estudantes sobre o autor devem ser básicas e, preferencialmente, relacionadas ao texto a ser lido. No que se refere à apresentação da obra, esta deve ser igualmente objetiva, sem se tornar uma síntese do texto para que o prazer da descoberta tido com a leitura não seja destruído. A leitura de

prefácios, de orelhas ou da contracapa são exemplos de introdução apresentados pelo autor, quem sempre deixa claro que os exemplos dados são sugestões, tendo o professor autonomia para decidir como realizar cada uma das etapas.

A terceira etapa, a leitura, consiste no(s) momento(s) em que dentro e também fora de sala de aula os alunos farão a leitura do texto. Ao contrário das etapas anteriores, que devem ser desenvolvidas com brevidade, a terceira etapa requer maior tempo e também um acompanhamento da leitura, o qual não deve funcionar como um policiamento, mas sim como uma espécie de convite feito aos estudantes para que compartilhem os resultados da leitura. A depender da extensão da obra, esse acompanhamento pode acontecer em intervalos previamente combinados a partir de um cronograma de leitura.

Após essas três etapas, a sequência básica e a expandida seguem etapas diferentes. A sequência básica se encerra na quarta etapa, a interpretação, que consiste na realização de atividades em que os estudantes registrem o que foi lido. Tal registro pode se dar de inúmeras formas diferentes, a partir da realização de um júri simulado, da escrita de um ensaio ou uma resenha, de um novo final para o texto, enfim, não há restrições para as atividades de interpretação, desde que elas assegurem a possibilidade de o estudante expor e registrar considerações feitas a partir da leitura.

Já a sequência expandida tem como quarta etapa uma primeira interpretação, que se destina ao registro de uma apreensão global da obra. A etapa seguinte é denominada contextualização e consiste em atividades que levem os leitores a tomar conhecimento do contexto histórico, teórico, estilístico, poético, crítico, temático e/ou presentificador da obra. O autor esclarece que não é necessário o contato do estudante com todos esses contextos, alguns deles podem ser selecionados de modo a ampliar os horizontes de leitura.

Após a contextualização, a etapa da segunda interpretação é a que segue. Espera-se, nesse momento, que o estudante possa registrar outras e novas impressões tidas em relação à obra após a contextualização. Finalizando a sequência expandida, a última etapa, denominada expansão, consiste no desenvolvimento de uma perspectiva comparatista entre obras, a qual pode inclusive funcionar como motivação (ou não) para a leitura de outra obra.

A proposta de Cosson (2014), exposta resumidamente, mostra maneiras de se pensar o trabalho com o texto literário sem utilizá-lo apenas para uma leitura

oralizada ou como pretexto para a introdução de novos léxicos ou conteúdos gramaticais. O método apresentado tampouco se enfoca em características dos movimentos literários ou na biografia dos autores, práticas de ensino de literatura que são alvo de inúmeras críticas, constituindo-se como um modelo alternativo de educação literária a ser colocado em prática também nas aulas de LA na UNILA.

Educar literariamente é possibilitar aos estudantes se reconheçam como pertencentes a uma comunidade de leitores e que o texto literário seja reconhecido como fonte de prazer e de crescimento individual e social. Para Cavalcante, “[...] o aluno deve compreender que a literatura não significa apenas ler um texto literário, mas sim assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, na medida em que o aluno identifique os valores culturais e sociais de uma realidade.” (2013, p. 298). Esse processo de ler, assumir uma postura crítica e crescer individualmente e socialmente, por sua vez, pode contribuir para a existência de uma nova cidadania, mais democrática, menos preconceituosa e intolerante, logo, com menos injustiças sociais, algo que estaria em consonância com a concretização dos objetivos institucionais VIII e XIII da UNILA (2012, p. 3), os quais preconizam:

VIII – contribuir para a integração solidária entre as nações, povos e culturas, mediante a cooperação internacional, o intercâmbio científico, artístico e tecnológico e o conhecimento compartilhado;

[...]

XIII – combater todas as formas de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças linguísticas, sociais, culturais, nacionais, étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual;

Defende-se a educação literária por ela propiciar aos estudantes meios de ampliação do conhecimento de mundo a partir da realidade vivida por cada um, por auxiliá-los a repensar a sociedade em que vivem e a reconstruí-la, se julgarem necessário, de uma forma diferente. No lugar de um trabalho com o texto literário voltado apenas a fins didáticos, nessa perspectiva o objetivo se transforma não apenas no mero aprendizado da língua, mas sim na experiência estética do leitor e na sua interação verbal e social com a literatura. Espera-se, dessa forma, realizar a promoção da leitura literária como prática social.

A partir da educação literária, a terminologia especializada que se usa para a realização de análise literária não necessariamente precisa ser utilizada, tampouco exigida em avaliações, o intuito é levar o leitor a se interessar pelo processo de

desvelamento dos sentidos do texto, cujo entendimento possibilitará uma fruição maior, segundo Colomer e Camps (1996). Espera-se, assim, promover a leitura literária como prática social que propicia a formação humana. Para Mendoza Fillola, *“La educación literaria (educación en y para la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, [...]”* (2008, on-line, grifo do autor).⁵⁰

A forma como docentes abordam textos literários em sala e o fato de, geralmente, optarem pela não utilização da literatura em aula estão intrinsecamente relacionados à concepção de língua e de ensino de literatura adotadas por eles. Quando se opta pela “educação literária”, o que está sendo proposto é o desenvolvimento, em aula, de habilidades para que estudantes sejam capazes de ler e entender textos literários para, a partir deles, atingir um crescimento pessoal e social. Trata-se de algo que não acontece quando a proposta é apenas falar sobre obras literárias, autores e movimentos literários sem que haja contato com o texto – proposta amparada em uma concepção de ensino tradicional de literatura, em que se ensina *sobre* a literatura e/ou sobre autores – ou quando se propõe usar a literatura somente como pretexto para o aprendizado de léxico ou questões gramaticais – o que evidencia uma concepção estruturalista da língua, já que o código é priorizado nessa perspectiva de trabalho.

O desenvolvimento da competência literária depende professores que atuem como mediadores e que consigam ativar conhecimentos prévios dos estudantes relacionados ao texto objeto de recepção. *“Según el tipo de texto, el género, el estilo, la intencionalidad, el tipo de elaboración del uso literario de la lengua, etc., el lector puede aportar en mayor o menor cantidad y calidad sus conocimientos previos.”* (MENDOZA FILLOLA, 2008, on-line)⁵¹. Cada obra vai requerer determinados saberes, por vezes, conhecimentos intertextuais cujo desconhecimento por parte do estudante o deixará com mais dificuldades para interagir com o texto.

É por meio da mediação docente que se desenvolverá o processo de ampliação das interpretações feitas pelos alunos após a leitura de textos literários,

⁵⁰ Tradução nossa: “A educação literária (educação *em e para* a leitura literária) é a preparação para saber participar com efetividade no processo de recepção e de atualização interpretativa do discurso literário, [...]”.

⁵¹ Tradução nossa: “Segundo o tipo de texto, o gênero, o estilo, a intencionalidade, o tipo de elaboração do uso literário da língua, etc., o leitor pode aportar em maior ou menor quantidade e qualidade seus conhecimentos prévios.”.

realizada com base nos conhecimentos prévios que possuem, a partir de atividades que proporcionem aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos históricos, teórico-críticos e intertextuais. Tais atividades podem estar inseridas, por exemplo, nas etapas de contextualização e de expansão propostas por Cosson (2014), no método de letramento literário.

O que se espera com a educação literária é formar alunos autônomos, autossuficientes, capazes de ativar conhecimentos prévios e ampliar tais conhecimentos a partir da realização da leitura da literatura e de outros processos de leitura e de interação social que a obra literária venha a desencadear. Nas palavras de Delgado Guzmán (2017, p. 47) “[...] *la educación literaria tiene como objetivo formar lectores capaces de comprender, interpretar, establecer relaciones, y asumir una postura crítica frente a producciones culturales y literarias.*”⁵². Como efeito desse processo educativo, resulta a formação de um leitor ativo que interage com o texto e, a partir disso, consegue não apenas valorizar as produções literárias de cada época como também entendê-las como fonte de prazer e de crescimento pessoal e social.

3.2 Educação literária no ensino de línguas: uma nova cidadania em foco

A experiência pessoal construída a partir de relatos de docentes feitos em congressos, projetos de ensino, extensão e pesquisa mostra que é comum professores de línguas justificarem a dificuldade que têm de incorporar textos literários às aulas que ministram por conta do recebimento de uma formação deficitária durante a graduação. Milreu, por exemplo, ao refletir sobre o ensino de literaturas hispânicas na contemporaneidade, corrobora tal constatação apontando que um dos desafios para superar essa problemática é a construção dos currículos dos cursos de Letras indicando que “[...] não se trata de um acontecimento isolado, visto que, em muitas instituições de ensino superior, a literatura tem sido menosprezada na construção do currículo.” (2018, p. 94).

Já nos casos em que as literaturas são contempladas por meio de disciplinas existentes na grade curricular, há também o indicativo de dificuldade na transposição

⁵² Tradução nossa: “[...] a educação literária tem como objetivo formar leitores capazes de compreender, interpretar, estabelecer relações e assumir uma postura crítica frente a produções culturais e literárias”.

didática dos conteúdos de literatura ensinados na graduação para a sala de aula, a qual ocorre, entre outras razões, pelo fato de os cursos de licenciatura em Letras priorizarem, não raras vezes, uma formação linguística do futuro professor, mas negligenciarem a formação didática para o ensino de literatura. De acordo com Santos (2009, p. 2288), essa negligência pode ser atestada quando, por exemplo, professores indicam que “[...] em sua graduação, as disciplinas de língua e literatura eram ensinadas em separado e, por isso, não sabiam como inserir um texto literário nas aulas de língua”.

Para Santos (2009), a frequência com que professores não utilizam textos literários nas aulas que ministram por conta de não ter recebido uma formação que lhes deixasse mais evidente como fazê-lo, tanto na teoria como na prática, é uma questão alarmante, já que expõe o fato de que os modelos de cursos de Letras atuais podem estar formando excelentes pesquisadores de literatura, mas não formam tantos professores habilitados a mediar os conhecimentos de literatura aprendidos na universidade em sala de aula.

Jouini é outro pesquisador que também faz uma crítica à exclusão dos textos literários no ensino de línguas. Reprovando esse comportamento excludente por parte de muitos professores, ele afirma que “[...] dicha exclusión se debe esencialmente a la falsa creencia de la inutilidad o inadecuación del texto literario, debido a su complejidad lingüística, para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.” (2008, p. 123)⁵³. Santos, ao tratar de um estudo por ela desenvolvido⁵⁴, traz informações semelhantes às de Jouini, contudo, vai além quando expõe que

[...] professores reportaram que não utilizavam o discurso literário por considerá-lo uma modalidade complexa, elaborada e de pouca incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua, sendo assim, não encontravam espaço para o seu uso em sala de aula. Além do mais, afirmaram que a literatura não era o interesse básico do aluno, pois o que ele queria era aprender língua e não literatura; que os textos literários presentes nos materiais didáticos para o ensino de língua serviam apenas para ensinar cultura e deveriam estar presentes nas atividades sempre que houvesse a necessidade de introduzir questões culturais [...]. (2009, p. 2288).

⁵³ Tradução nossa: “[...] esta exclusão se deve essencialmente à falsa crença da inutilidade o inadequação do texto literário, devido à sua complexidade linguística para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.”

⁵⁴ Projeto de pesquisa desenvolvido de 2004 a 2006, subsidiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), intitulado “A inserção do discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”.

O fato de Santos (2009) destacar que para alguns professores a literatura não constitui o interesse básico dos estudantes dialoga também com o que afirma Cosson (2014, l. 84) quando, ao comentar sobre a situação da literatura nas escolas, afirma que estudantes, docentes de outras disciplinas, dirigentes educacionais e muitas pessoas da sociedade “[...] acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas.”.

Como é possível verificar por meio do relato de experiência de outros pesquisadores, a não utilização do texto literário nas aulas de línguas (materna ou estrangeira/adicional) é comum por conta de uma falsa crença de que a literatura é inútil, desnecessária ou inadequada. No entanto, há uma série de vantagens que o trabalho com a literatura pode proporcionar para o aprendizado e para a formação do aluno. Almansa Monguilot, por exemplo, postula que [...] *son muchas las razones que abogan por su utilización sistemática y muestran su rentabilidad como recurso didáctico y como instrumento para la formación del individuo* (1999, p. 5, grifos nosso)⁵⁵.

Pensando especificamente na questão do texto literário como possível influenciador na formação das pessoas é que são conduzidas as reflexões a seguir, de modo a atentar para o caráter humanizador que ele apresenta. Conforme Candido (2004), a literatura, mesmo que de forma oral, sempre se fez presente em todas as civilizações, o que indica não apenas um desejo, mas sim uma real necessidade humana de fantasiar (ficcionalizar, devanear), a qual pode ser suprida enquanto se dorme pelo sonho e, enquanto se está acordado, por meio de manifestações artísticas diversas como literatura. Para Vargas Llosa (1990, p. 6),

[...] *se trata de algo muy sencillo. Los hombres no están contentos con su suerte y casi todos —ricos o pobres, geniales o mediocres, célebres u oscuros— quisieran una vida distinta de la que viven. Para aplacar —tramposamente— ese apetito nacieron las ficciones. Ellas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. En el embrión de toda novela bulle una inconformidad, late un deseo.*⁵⁶

⁵⁵ Tradução nossa: “[...] são muitas as razões que advogam por sua utilização sistemática e mostram sua rentabilidade como recurso didático e como instrumento para a formação do indivíduo”.

⁵⁶ Tradução nossa: “[...] se trata de algo muito simples. Os homens não estão contentes com sua sorte e quase todos – ricos ou pobres, geniais ou medíocres, célebres ou desconhecidos – quiseram uma vida diferente daquela que vivem. Para amenizar – de modo trapaceiro – essa appetite, nasceram as ficções. Elas se escrevem e se leem para que os seres humanos tenham as vidas que não se resignaram a não ter. No embrião de todo romance borbulha uma inconformidade, pulsa um desejo”.

Se uma necessidade humana, quando satisfeita, proporciona uma sensação de bem-estar, com a necessidade de ficção e fantasia não seria diferente, pois quando atendida, ela contribui para um estado de satisfação do ser humano. Por essa razão, Candido defende que o acesso à literatura e à arte de maneira geral deve ser considerado um direito humano, por ser indispensável a todas as sociedades. Destarte, essa ausência poderá ocasionar frustrações, uma vez que “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 2004, p. 174).

Por conta do poder formador e humanizador que a leitura da literatura apresenta, segundo Candido (2004), além de ter direito a satisfazer necessidades básicas como moradia, saúde, vestuário, alimentação, instrução, liberdade individual etc., deve o ser humano também ter direito ao lazer, à cultura, à leitura e, por extensão, à literatura, já que ela pode contribuir para a existência de uma sociedade mais justa e solidária que a atual, tendo em vista capacidade que possui de atuar na formação moral, cultural, estética e afetiva das pessoas. Nesse sentido, se todo e qualquer ser humano deve ter acesso à literatura, não há razão para textos literários não estarem presentes nas aulas durante o ensino de línguas. Estudantes, independentemente do nível de escolarização em que se encontrem, devem ter direito ao contato com a literatura.

Se alguns docentes não utilizam o texto literário durante as aulas de línguas que ministram, seja materna ou estrangeira/adicional, por acreditarem que ele é inapropriado ou demasiado complexo, estes privam os estudantes de um direito. Com o advento da tecnologia aliado ao surgimento e à expansão considerável de outros meios de suprir a necessidade humana de ficção e fantasia (séries, jogos, redes sociais, etc.), “[...] é a eventual diminuição da prática da leitura o que preocupa” (PETIT, 2009, p. 11), porque é sabido que muitas crianças, adolescentes e jovens nunca tiveram em casa o exemplo de familiares leitores de textos literários que incentivassem a prática da leitura da literatura, e, paradoxalmente, “[...] a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina, é o que demonstram vários estudos. Estes revelam que a transmissão no seio da família permanece a mais frequente.” (PETIT, 2009, p. 11).

Se no ambiente formal de ensino alguns estudantes não tiverem contato com textos literários, o direito de acesso à literatura estaria de fato sendo negado a eles, até porque, recorrentemente, no ambiente familiar, o hábito de ler literatura não é uma realidade. Petit (2009), ao relatar experiências de mediação cultural vividas na América Latina, indica que não apenas o acesso à literatura é negligenciado, sendo também o acesso à informação, à cultura e ao conhecimento. Entretanto, ao ponderar especificamente sobre a literatura, evidencia que as pessoas devem se apropriar dela por razões diversas: “[...] porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos.” (PETIT, 2009, p. 14).

Se a partir da leitura do texto literário se desenvolve uma inteligência mais crítica, pode-se entender que a educação literária funcionaria como um instrumento nivelador de desigualdades sociais, pois por meio de uma inteligência crítica, as pessoas são capazes de refletir melhor sobre os problemas existentes, nas realidades em que estão inseridas, para tentar solucioná-los, de modo a construir sociedades mais justas e igualitárias. Corroborando essa linha de raciocínio, Colomer afirma que *“La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales.”* (COLOMER, 1996, p. 127).⁵⁷

Assim, considerando que muitas instituições de ensino deixaram de ser entendidas como projetos sociais e políticos e se tornaram, em muitos casos, em razão do sistema econômico capitalista predominante em quase todo o mundo, fábricas de mão de obra, por vezes, pouco qualificada e, assim, mal remunerada, o que faz com que se acentuem as diferenças sociais, é possível defender, no atual contexto, a educação literária em todos os níveis de ensino, já que, indiretamente, pode contribuir para a redução de desigualdades sociais.

Para realizar a defesa da educação literária, é preciso entender de que forma ela pode efetivamente contribuir para: 1) o desenvolvimento de uma inteligência sutil e crítica; 2) a formação humana; 3) a reconstrução pessoal frente a adversidades vividas; e 4) a construção de uma cidadania coerente e democrática. Portanto, essa discussão teórica está subdividida em quatro partes para melhor compreender como

⁵⁷ Tradução nossa: “O ensino da literatura se revelou como um dos pontos mais sensíveis à relação entre expectativas educativas e mudanças sociais”.

o trabalho com o texto literário em sala de aula pode, através do processo de humanização, transformar pessoas em seres humanos melhores a ponto de promoverem mudanças sociais relevantes para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

3.2.1 A literatura e o desenvolvimento da inteligência crítica

Como já indicado na seção 3.1.3, sabe-se que por muito tempo a literatura foi, e por alguns docentes segue sendo, utilizada nas aulas de línguas como recurso para o aprendizado do que se tinha como meta: o idioma estudado. Nessa perspectiva, o texto literário serve de mote para o ensino de algum conteúdo gramatical, para ampliar o léxico conhecido pelos estudantes, para se trabalhar a fonética e melhorar a pronúncia a partir de uma leitura em voz alta, ou simplesmente para que, em um momento posterior à leitura, o aluno venha a responder a uma série de perguntas de verificação de leitura.

Essa maneira de trabalhar com o texto literário, em que ele fica em segundo plano, servindo apenas como instrumento para que se atinja um alvo mais relevante, no caso, o aprendizado de uma língua, pode trazer conhecimentos ao estudante, no entanto, nota-se que a potencialidade da literatura é subaproveitada, uma vez que ela tem muito mais a aportar aos alunos. Textos literários podem contribuir também para o desenvolvimento de uma inteligência crítica, se abordados de forma não mecânica. Por essa razão, na sequência, encontram-se ponderações feitas para compreender por que o texto literário deve ser trabalhado sem estar única e exclusivamente ligado mecanicamente ao ensino de uma língua.

O surgimento e a expansão de recursos tecnológicos fizeram com que a necessidade de ficção e fantasia das pessoas fosse suprida não apenas pela leitura de livros, mas também por vídeos, telenovelas, filmes, séries, jogos, redes sociais, etc. Antes mesmo do *boom* tecnológico existente na atualidade, o qual permite que as pessoas estejam conectadas à internet em tempo integral, Jover (2007, p. 49), há mais de uma década, já destacava que, “[...] *tampoco el desarrollo del imaginario individual y colectivo depende como antaño de los textos literarios. Son el cine y la*

*televisión los que hoy por hoy suministran los héroes y heroínas, argumentos, escenarios, valores, etc. que alimentan la imaginación de pequeños y grandes.*⁵⁸

Nota-se que existe uma profusão de formas para que os seres humanos satisfaçam a necessidade de fantasiar, devanear. Nesse contexto, a literatura escrita perdeu espaço “[...] visto que o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos” (PETIT, 2009, p.11) e, na atualidade, as práticas que envolvem a satisfação da necessidade de ficção são socialmente construídas de modo mais direcionado aos recursos tecnológicos. Serviços de *streaming* que permitem assistir a filmes, séries e documentários sem comerciais como Netflix, Amazon Prime Video, Apple TV+ e Disney Plus, por exemplo, acumulam a cada dia mais assinantes.

Assim, sendo a necessidade de ficção e fantasia das pessoas satisfeita de inúmeras formas distintas através da tecnologia e tendo em vista o fato de que docentes de línguas necessitam, nas aulas ministradas, contemplar uma gama de gêneros textuais, os quais exigem diferentes estratégias de leitura e produção, é importante entender por que educadores ainda devem insistir no trabalho com a literatura, pois, segundo Cosson (2014, l. 212),

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual.

Visto que “[...] *el texto literario ha visto extraordinariamente achicado su espacio en la clase de lengua.*” (JOVER, 2007, p. 49)⁵⁹ é mister entender que contribuições pode ele trazer quando abordado com uma perspectiva crítica. De acordo com Delgado Guzmán,

[...] la tecnología, aunque representa un avance para la sociedad, genera un retroceso en la capacidad que tiene el ser humano para

⁵⁸ Tradução nossa: “[...] tampouco o desenvolvimento do imaginário individual e coletivo depende, como no passado, de textos literários. São o cinema e a televisão os que hoje fornecem os heróis e heroínas, enredos, cenários, valores, etc. que alimentam a imaginação de pequenos e grandes”.

⁵⁹ Tradução nossa: “[...] o texto literário viu extraordinariamente reduzido seu espaço na aula de língua”.

indagar, leer, reflexionar y criticar la información que se consulta. Los estudiantes al poder acceder a la ficción y a innumerables series audiovisuales, que modelan sus conductas y formas de actuar, han dejado estancada su imaginación, [...] (2017, p. 22)⁶⁰.

A tecnologia, ainda que represente avanços na contemporaneidade, no entendimento de Delgado Guzmán (2017), apresenta um caráter ambivalente, já que afeta negativamente a capacidade imaginativa e de formulação do pensamento de muitas pessoas. Raciocínio, em alguma medida, semelhante é o que apresenta Régis Debray, para ele, a sociedade atribuiu a capacidade de formulação do pensamento aos meios de comunicação, os quais, no contexto atual, estão amplamente relacionados aos recursos tecnológicos. Segundo Debray (apud Jover 2007, p. 9),

[...] de la misma manera en que hemos delegado en el coche la tarea de desplazarnos, o en la calculadora la de realizar operaciones aritméticas, así hemos acabado por delegar también la capacidad de formular nuestro pensamiento en los medios de comunicación. Si en las sociedades teocráticas ésta queda a cargo de los “catecismos”, y en los regímenes totalitarios a cargo de la propaganda, en nuestras sociedades capitalistas es la lengua de “los media” la que modela nuestras ideas y conforma nuestros usos lingüísticos.⁶¹

Segundo essa linha de raciocínio, Jover (2007) destaca que é necessário insistir no trabalho com a literatura justamente por ela permitir a recuperação de sentido das palavras, as quais se encontram vazias devido à profusão de ruídos produzidos pelos meios de comunicação. Segundo a autora, “[...] necesitamos la literatura porque la lengua de prensa, radio y televisión, la lengua de los políticos y publicistas, ha acabado por vaciar de contenido algunas palabras esenciales.” (JOVER, 2007, p. 49)⁶².

⁶⁰ Tradução nossa: “[...] a tecnologia, ainda que represente um avanço para a sociedade, gera um retrocesso na capacidade que tem o ser humano para indagar, ler, refletir sobre e criticar a informação que se consulta. Os estudantes, ao poder acessar a ficção e a inúmeras séries audiovisuais, que modelam suas condutas e formas de agir, deixaram estancada sua imaginação, [...]”.

⁶¹ Tradução nossa: “[...] da mesma maneira que delegamos ao carro a tarefa de deslocar-nos, ou à calculadora a de realizar operações aritméticas, assim acabamos por delegar também a capacidade de formular nosso pensamento aos meios de comunicação. Se nas sociedades teocráticas ela fica a cargo dos ‘catecismos’ e nos regimes totalitários a cargo da propaganda, em nossas sociedades capitalistas é a língua da “mídia” a que molda nossas ideias e molda nossos usos linguísticos”.

⁶² Tradução nossa: “[...] necesitamos da literatura porque a língua da imprensa, rádio e televisão, a língua dos políticos e publicitários, acabou por esvaziar de conteúdo algumas palavras essenciais”.

É perceptível que a mídia adultera e perverte o sentido de certos termos, “liberdade” pode se associar a um modelo de carro recém-lançado, “amor”, a um kit de produtos de beleza quando se aproxima o dia dos namorados e “natureza”, a um *resort* ecologicamente correto que nem por isso deixa de visar ao lucro. Enfim, a banalização do significado das palavras passou a ser uma constante nos meios de comunicação, por essa razão, a literatura pode contribuir para a devolução de sentido às palavras. De acordo com Jover (2007, p. 50),

*[...] nada mejor que la poesía para devolvernos el sentido primigenio de las palabras, su sonido, su color, sus raíces, sus ecos. La poesía nos devuelve las palabras y su reverso: el silencio. En la poesía la palabra nombra por primera vez; despojada de sus contextos habituales, recupera sus precisos perfiles y se deshace de adherencias extrañas. En la poesía autor y lector vuelven a adueñarse de la palabra, de las palabras.*⁶³

A devolução de sentidos às palavras, perdidos, por vezes, em razão de incessantes “barulhos” produzidos pelos meios de comunicação, auxilia, segundo Jover (2007), a recobrar a capacidade imaginativa e de formulação do próprio pensamento, sem atribuir essa incumbência aos meios de comunicação, que, com alguma frequência, manipulam e com grande eloquência seduzem com certo charlatanismo. Dessa forma, insistir no trabalho com o texto literário em sala de aula é relevante para toda a sociedade.

Para Lajolo (2001, 2018), a literatura, independentemente das novas configurações e formatos que assuma na contemporaneidade, segue desempenhando o trabalho de arrumar em palavras o que, frequentemente, encontra-se confuso e desarrumado nas mentes. Nas considerações de Candido (2004, p. 177), “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.” Já para Cosson (2014, l. 185-193), “[...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores,

⁶³ Tradução nossa: “[...] nada melhor que a poesia para nos devolver o sentido original das palavras, seu som, sua cor, suas raízes, seus ecos. A poesia nos devolve as palavras e seu inverso: o silêncio. Na poesia a palavra nomeia pela primeira vez; desapropriada de seus contextos habituais, recupera seus precisos perfis e se desfaz de aderências estranhas. Na poesia autor e leitor voltam a ser donos da palavra, das palavras”.

sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.” (COSSON, 2014).

Por conta das razões apresentadas, constata-se que o trabalho com o texto literário, quando feito de forma reflexiva contribui para o desenvolvimento de uma inteligência crítica, a qual possibilita uma melhor ordenação do pensamento em relação ao entendimento que se tem do mundo. Desse modo, a educação literária favorece a formação de estudantes capazes de compreender os diversos problemas existentes na sociedade em que se encontram inseridos, algo fundamental para a promoção de transformações sociais, pois é apenas estando conscientes da realidade repleta de injustiças e desigualdades que as pessoas poderão lutar contra esses problemas.

3.2.2 A literatura e a formação humana

Muitos estudiosos defendem que a literatura, assim como outras manifestações artísticas, apresenta potencial de interferência na formação humana, Mendoza Fillola, por exemplo, afirma: *“Es cierto que un texto literario puede presuponer (o, en su caso, aportar) conocimientos de amplia y diversificada procedencia, aspecto por el que la lectura literaria resulta especialmente formativa”* (2008, on-line)⁶⁴. Em relação a esses conhecimentos diversos que a literatura pode aportar, os quais contribuem para a formação do leitor, décadas antes Barthes (1974, p. 18) já evidenciava que

*La literatura asume muchos saberes. En una novela como Robinson Crusoe hay un saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botánico, antropológico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si, por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie, todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario.*⁶⁵

⁶⁴ Tradução nossa: “É certo que um texto literário pode pressupor (ou, em seu caso, aportar) conhecimentos de ampla e diversificada procedência, aspecto pelo qual a leitura literária resulta especialmente formativa”.

⁶⁵ Tradução nossa: “A literatura assume muitos saberes. Em um romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, seria a disciplina literária a que deveria ser salva, porque todas as ciências estão presentes no monumento literário”.

Cosson (2014) também enfatiza que o uso da literatura para educar e formar vem de longa data, inclusive, desde antes da existência dos ambientes formais de ensino. O autor relembra, citando Zilberman em *Sim, a literatura educa* (1990)⁶⁶, que um dos princípios básicos das tragédias gregas era educar a população moral e socialmente. Assim, quando o ensino de latim e do grego passa a ser pensado, surge pautado na utilização de textos da era clássica para o aprendizado das línguas como também do conhecimento produzido nelas. Dessa forma, “Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.” (COSSON, l. 220).

Candido, por sua vez, ao refletir sobre a capacidade de atuar na formação humana afirma que a literatura “[...] pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.” (2004, p. 175). Por ter esse grande poder influenciador, alguns docentes podem entender o texto literário como uma espécie de manual de virtude e boa conduta, buscando tornar a literatura um texto instrutivo para o seguimento de convenções sociais, no entanto, “[...] *la función formativa de las clases de literatura no ha de buscarse en el pretendido contenido ‘moralizante’ de los textos sino en las elecciones que hagamos y en el punto de vista desde el que las abordamos.*” (JOVER, 2007, p. 43)⁶⁷.

Mais relevante que focar o trabalho com a literatura no aspecto moralizante que determinado texto literário pode apresentar é saber fazer escolhas para abordá-lo de forma crítica, a fim de formar leitores competentes e autônomos, haja vista que a interferência na formação humana propiciada pela literatura se dá, segundo Candido (2004), de modo ambivalente, evidenciando a natureza humana relacionada ao bem e ao mal. O referido autor destaca que

A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções;

⁶⁶ ZILBERMAN, Regina. *Sim, a literatura educa*. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

⁶⁷ Tradução nossa: “[...] a função formativa das aulas de literatura não há de se buscar no pretendido conteúdo “moralizante” dos textos, mas sim nas eleições que façamos e no ponto de vista desde o qual as abordamos”.

seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. (CANDIDO, 2004, p. 175-176).

O texto literário, por possibilitar aos leitores a experimentação de sensações e situações diversas, ainda que vivenciadas apenas no mundo da fantasia, oportuniza a humanização, já que um leitor pode se identificar com determinada personagem, compadecendo-se da dor, tristeza ou angústia por ela sentida, regozijando-se da alegria, felicidade ou conquista por ela lograda, sentindo o medo, a ira ou o ódio por ela expresso, compartilhando o desejo de vingança por conta de um sentimento ferido, ou simplesmente provando qualquer outro sentimento humano exposto na obra com a qual esteja em contato. Nas considerações de Jover (2007, p. 45), “[...] es que la literatura nos permite, más allá de las coordenadas espacio temporales en que la obra fuera gestada, en que haya sido ambientada, reconocernos en las vidas de tantos hombres y mujeres cuyos problemas son también los nuestros”.⁶⁸. Cosson explica tal processo dizendo que “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. (2014, l. 185).

É possível entender, de acordo com a obra de Candido (2004), que o caráter humanizador do texto literário se encontra justamente no fato de que ele não corrompe nem edifica o homem, apenas proporciona aos leitores experimentar, por meio da fantasia, outras vivências que não as suas, sensações de outrem, sentimentos bons e ruins, o que evidencia a natureza humana e o aspecto paradoxal da formação proporcionada pela literatura, uma vez que forma de maneira complexa, de modo a transcender regras sociais convencionadas. Por essa razão, alguns “[...] educadores, ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários.” (CANDIDO, 2004, p. 176).

Não sem razão é esse temor sentido por alguns docentes, uma vez que, segundo Jover (2007), viver através da ficção permite que o ser humano explore os limites de sua natureza. A autora menciona que a arte permite que seja decifrado o que cada um carrega dentro de si, inclusive, sentimentos que, não sendo através da arte, algumas pessoas não seriam capazes sequer de elucubrar. Isso porque a arte

⁶⁸ Tradução nossa: “[...] é que a literatura nos permite, mais além das coordenadas espaço-temporais em que a obra fora gestada e tenha sido ambientada, reconhecer-nos nas vidas de tantos homens e mulheres cujos problemas são também os nossos”.

nos permite sentir tudo, “[...] nos permite descender a los abismos de la miseria humana, explorar otros universos morales, convertirnos por unas horas, impunemente, en el más desaprensivo de los seres o el más sanguinario de los criminales.” (JOVER, 2007, p. 46)⁶⁹.

Não obstante, esse temor sentido por educadores não deve ser motivo para privar estudantes de terem contato com a literatura, pois, as práticas de leitura literária podem “[...] possibilitar ao aluno a obtenção do contato com uma realidade linguística diferente daquela, que ele está acostumado a vivenciar.” (CAVALCANTE, 2013, p. 296). Além disso, o espaço formal de ensino é o único lugar onde alguns alunos que não têm o incentivo do hábito da leitura no ambiente familiar podem ter contato com textos literários, e, para Candido, “[...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (2004, p. 176).

Para além de ser entendida como um direito, a literatura atua no desenvolvimento de uma inteligência crítica, contribui para o aprendizado de línguas e influencia na formação e humanização das pessoas, podendo promover transformações individuais e, indiretamente, sociais.

Nesse sentido, por conta de a literatura atuar na formação humana, ainda que de modo ambivalente, sem edificar nem corromper, por apenas evidenciar a natureza humana, dual e contraditória como é, oscilando entre o bem e o mal, entende-se que esse processo muito aporta ao desenvolvimento pessoal do estudante, devendo, por essa razão, o texto literário estar presente em sala de aula desde a educação infantil até os níveis mais altos de instrução formal.

3.2.3 A literatura e a reconstrução pessoal frente a adversidades

Mesmo que existentes apenas na imaginação, as vivências e os vários sentimentos experimentados a partir das leituras literárias feitas enriquecem o conhecimento de mundo, o repertório de vida e a inteligência emocional dos leitores, tornando-os mais preparados para lidar com as adversidades que possam vir a ocorrer, uma vez que já foram capazes de lidar com as mais diversas situações

⁶⁹ Tradução nossa: “[...] nos permite descer aos abismos da miséria humana, explorar outros universos morais, converter-nos por umas horas, impunemente, no mais inescrupuloso dos seres ou o mais sanguinário dos criminosos”.

possíveis através da ficção. Justamente por apresentar esse potencial, Petit (2009) mostra o poder de reconstrução pessoal que a literatura apresenta, evidenciando que leituras literárias são garantidoras de forças de vida. Para a autora,

[...] a contribuição da leitura para a reconstrução de uma pessoa após uma desilusão amorosa, um luto, uma doença etc. — toda perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida — é uma experiência corrente, e numerosos escritores a testemunharam, como Sérgio Pitol em uma entrevista que encontro na noite em que escrevo estas linhas: tendo perdido seu pai, quando era bebê, e logo depois sua mãe, com cinco anos de idade, ele fica gravemente doente; embora não pudesse mais ir à escola, a casa onde sua avó o acolheu era repleta de livros: "Minha avó lia sem parar. E eu apanhava tudo o que me caía nas mãos. [...] Com doze anos, descobri *Guerra e paz* e não fiquei mais doente. Continuo acreditando que Tolstói me salvou." (PETIT, 2009, p. 9).

A partir da perspectiva de Petit (2009), uma obra artística pode trazer vida, esperança, alento e ânimo, fortalecendo as pessoas na medida em que as humaniza. Segundo a autora, tal processo não acontece apenas individualmente quando alguém passa por dificuldades ao ter que lidar com alguma situação adversa. Por vezes, existem problemas que atingem, ao mesmo tempo, um considerável número de pessoas, como foi o caso da crise de 1930 nos Estados Unidos, exemplifica ela, ao mencionar que milhares de norte-americanos recorreram a bibliotecas. Citando Martine Poulain, afirma que "Às vezes, os desempregados buscavam na leitura uma oportunidade de se distanciar do real e de sua própria situação, esperando que ela lhes levasse para 'fora do mundo'." (PETIT, 2009, p. 10).

Situação de crise semelhante a essa é a que se vive em todo o mundo por conta da pandemia do Coronavírus. Em países nos quais a quarentena tem sido mais rígida, muitas pessoas, privadas da liberdade de ir e vir, tendo que permanecer reclusas em seus lares em isolamento social para preservar a própria vida, estão recorrendo à arte para suportar o fastio de estar só ou de ter que conviver com poucas pessoas e encontrar forças para lidar com as dificuldades financeiras, emocionais e afetivas desencadeadas por conta de estarem impedidas de trabalhar e levar uma rotina dentro da normalidade. Até porque, mesmo aqueles que seguem podendo deslocar-se para o ambiente laboral, o fazem em uma situação de excepcionalidade.

A busca por ficção e fantasia tem sido tão comum no momento da pandemia do Coronavírus que inclusive estudiosos já estão produzindo registros científicos sobre essa situação. A revista acadêmica *Abusões*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, pretende lançar em 2021 o Dossiê “Ficções e epidemias – paisagens, políticas e catástrofes”, reunindo artigos que abordem não apenas a busca pela literatura e outras manifestações artísticas durante a pandemia, mas também a relação da busca pela arte como entretenimento nesse contexto, a partir de obras relacionadas à temática da pandemia. Na chamada para publicação os organizadores apontam que

É curioso, portanto, que *A peste*, de Albert Camus, datada de 1947, torne-se hoje, em meio ao distanciamento imposto pela covid-19, um tipo de *best-seller*, leitura de entretenimento. Na mesma esteira seguem projetos literários que versam sobre doenças reais ou imaginadas, em contextos históricos ou fictícios, por meio de descrições realistas ou fantasistas, das quais merecem destaque: *Um diário do ano da peste*, de Daniel Defoe; *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago; *O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Marquez; *O último homem*, de Mary Shelley; *Eu sou a lenda*, de Richard Matheson. No cinema chama a atenção que um filme como *Contágio* (*Contagion*, Steven Soderbergh, 2011) receba o status de premonitório e tenha se tornado um sucesso repentino nos serviços de *streaming*. (GARCIA; MARKENDORF; PHILIPPOV, 2020, on-line).

É certo que a literatura não é a única manifestação artística buscada durante a crise pandêmica de 2020, juntamente a ela, somam-se os filmes, as *lives* de artistas do meio musical, as séries, os jogos, etc. No entanto, é válido destacar que, nesse período de crise sanitária, política e econômica, a literatura segue cumprindo a função de trazer bem-estar ao ser humano, por satisfazer a necessidade de ficção e fantasia ao mesmo tempo em que o humaniza. Ao cumprir essa função, nota-se que a arte, logo, a literatura, auxilia na atividade psíquica e na manutenção e desenvolvimento da inteligência emocional.

Recorrer à literatura bem como a outras manifestações artísticas em momentos de crises coletivas ou problemas pessoais é uma forma, segundo Petit (2009), de assegurar a atividade de se construir ou se reconstruir, o que pode implicar, conseqüentemente, modificações no meio onde estas pessoas transformadas e reconstruídas se encontram inseridas. Ao expor experiências de trabalhos de mediação cultural desenvolvidos em bairros populares periféricos e

espaços rurais da América Latina, ambientes em que as pessoas muitas vezes vivem em condições precárias, Petit (2009, p. 11) esclarece que “[...] sob certas condições, a experiência da leitura poderia ser aplicável em tais contextos, assim como era possível estendê-la para as gerações mais novas, em geral apresentadas como mais resistentes à cultura escrita que aquelas que as antecederam”.

Mesmo em espaços repletos de condições adversas e com jovens que, não poucas vezes, veem a cultura escrita como desinteressante, Petit (2009) destaca como ocorre o processo de (re)construção de si mesmo a partir das atividades de leitura de textos literários escritos, afirmando que ainda que essa prática acontecesse de forma esporádica,

[...] tais processos se davam por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos textos lidos. Com um senso de descoberta desconcertante, cada um "farejava" o que estava secretamente vinculado com as suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sua própria história nas entrelinhas. (PETIT, 2009, p. 12).

A mesma autora chama atenção para a maneira como cada um dos leitores se apropria das obras lidas, de modo a relacioná-las com as experiências reais vividas por eles. Ela destaca que os leitores estavam preocupados em compreender o enredo do texto, contudo, preocupavam-se mais em devanear, em levantar os olhos dos livros e relacionar o lido com o vivido por meio de associações inesperadas, deixando claro a importância da atividade imaginativa proporcionada pela leitura da literatura no processo de se (re)construir no mundo.

Na obra “A arte de ler ou como resistir à adversidade”, Petit (2009) apresenta inúmeros exemplos de como a literatura pode agir na vida dos leitores, contribuindo para que estes enfrentem situações adversas e se (re)construam a partir delas, na medida em que se humanizam. Tendo em vista tais aspectos, considera-se pertinente a presença do texto literário no ensino de línguas, em qualquer nível de ensino, pois o impacto positivo que a literatura e a arte de forma geral apresentam na vida das pessoas é grande, uma vez que as tornam mais aptas a lidar com situações adversas e a se (re)construir a partir de tais situações.

Para Bloom (2002), a educação literária possibilita a existência de uma nova cidadania, mas isso só é possível por ela formar, antes disso, um novo modo de ser pessoa, por ser responsável por certa “invenção” do humano. Se mudanças

coletivas demandam mudanças individuais e a literatura é capaz auxiliar nessa transformação individual, não há porque não defender o uso de textos literários em ambientes formais de ensino com o intuito de tentar promover a transformação das sociedades atuais em espaços de convivências mais justos e igualitários.

3.2.4 A literatura e a construção de uma cidadania coerente e democrática

As reflexões apresentadas relacionadas à literatura e ao ensino de línguas reiteram a necessidade da educação literária nas aulas de línguas por conta do potencial de contribuição que o texto literário apresenta para a vida dos estudantes e das pessoas de maneira geral. Se o fato de a literatura auxiliar no ensino de idiomas já era motivo para que textos literários fossem trabalhados em todos os níveis de escolarização, quando se compreende que as contribuições que ela pode trazer vão muito além disso, torna-se fundamental incluir a educação literária.

Ao falar sobre produção literária em entrevista concedida ao jornal *El País*, o escritor Ferreira Gullar (2007, on-line) enfatiza que a literatura

*[...] ya cumple un en sí misma una función social, crea un mundo imaginario. La literatura existe porque la vida no basta. A pesar existen las galaxias y el sistema solar y el planeta tierra, Van Gogh pinta La noche estrellada y amplía nuestro conocimiento del mundo.*⁷⁰

Defendendo a mesma linha de raciocínio, de que a literatura e a arte ampliam nosso conhecimento de mundo, estão diversos autores convocados por este estudo, Candido (2004) Cavalcante (2013), Petit (2009), Jover (2007), Cosson (2014), Machado (2011), Colomer (1996), Barthes (1974), Mendoza Fillola (2008) e outros. Como argumenta Candido (2004), a literatura é um direito, assim, essa é uma discussão necessária, pois muitas pessoas, até mesmo estudantes no ambiente formal de ensino, não têm acesso a ela e, segundo o autor, é um equívoco privá-las desse direito, uma vez que “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p. 175). Ele explica que,

⁷⁰ Tradução nossa: “[...] já cumpre em si mesma uma função social, cria um mundo imaginário. A literatura existe porque a vida não basta. A pesar de que existem galáxias e o sistema solar e o planeta Terra, Van Gogh pinta *A noite estrelada* e amplia nosso conhecimento de mundo”.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (2004, p. 186).

Portanto, defende-se o trabalho com o texto literário nas aulas de línguas, pois, em muitas situações, o ambiente formal de ensino é o único espaço em que estudantes podem ter contato com a literatura. Além disso, “[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade.” (CANDIDO, 2004, p. 175); atua em sua formação e auxilia também na (re)construção pessoal frente a adversidades (PETIT, 2009), o que evidencia as contribuições que a literatura é capaz de aportar.

Em vista disso, se a educação literária além de contribuir para o aprendizado e bom uso de uma língua, desenvolve também uma inteligência crítica, humaniza, atua frente a (re)construção pessoal em momentos de adversidades e opera na formação das pessoas, entende-se que ela é capaz de promover a existência de cidadãos conscientes e menos preconceituosos.

Se a UNILA “[...] tem vocação latino-americana, compromisso com a sociedade democrática, multicultural e cidadã e fundamenta sua atuação no pluralismo de ideias, no respeito pela diferença e na solidariedade, visando à formação de acadêmicos, pesquisadores e profissionais para o desenvolvimento e a integração regional.” (UNILA, 2012, p. 1), entende-se que as aulas de LA devem ser ministradas em consonância com essa vocação. Destarte, a literatura enquanto fonte satisfação, como também de crescimento individual e social, é indispensável para a construção de uma nova cidadania que seja mais coerente, democrática e solidária que a atual (JOVER, 2007).

Um modelo de sociedade em que pessoas convivam de modo harmonioso é o aspirado pela UNILA, que tem como um de seus princípios “XI – a defesa dos direitos humanos, da vida, da biodiversidade e da cultura de paz.” (UNILA, 2012, p. 2). Portanto, “[...] as mudanças na universidade devem ser construídas pensando em projetos inovadores.” (UNILA, 2008-2009, p. 4).

Para que este anseio se concretize, faz-se necessária a existência de uma nova cidadania que desconstrua desigualdades entre homens, mulheres e a comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexual e outros grupos), que seja inclusiva e paritária, que esteja consciente da

limitação dos recursos naturais, que seja menos racista, xenofóbica e etnocêntrica como também menos injusta no que se refere à distribuição de renda. Nesse sentido, a educação literária é parte da construção da nova cidadania almejada.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo está destinado a apresentar o estudo desenvolvido com os dados coletados. Busca-se construir uma análise a partir de um diálogo entre o referencial teórico existente a respeito do ensino de literatura e de línguas, documentos institucionais da UNILA e as respostas obtidas através dos questionários aplicados aos docentes de LA da instituição e aos discentes.

Na primeira seção desse capítulo são apresentadas, a partir de gráficos e imagens, informações referentes aos planos de ensino das disciplinas de PLA e ELA nos níveis básico, intermediário I e intermediário II, ministradas nos anos 2014, 2015 e no primeiro semestre de 2016, período em que a maior parte dos discentes que participou da pesquisa cursou os componentes curriculares de LA. Destaca-se o fato de estar ou não expresso o trabalho com o texto literário nos planos de ensino.

Mais do que identificar se o trabalho com a literatura está presente nos planos de ensino de LA, busca-se averiguar qual concepção de língua e de ensino de literatura ampara este trabalho quando ele ocorre, de modo a constatar se o texto literário vem sendo abordado a partir de uma perspectiva crítica, que promove a emancipação do estudante, ou se a partir de uma abordagem mecanicamente ligada ao ensino de língua, a qual apenas entende a literatura como pretexto para o aprendizado de gramática, léxico ou para o preenchimento de questionários elaborados com perguntas de verificação de leitura.

No que se refere à segunda seção desse capítulo, busca-se apresentar considerações feitas pelos docentes de LA da UNILA que se dispuseram a participar da pesquisa a respeito da utilização do texto literário em suas aulas de LA. Gráficos são mostrados para ilustrar a parte quantitativa da pesquisa, e os dados numéricos bem como as respostas dadas às perguntas abertas são expostos com o intuito de construir um diálogo com documentos institucionais da UNILA e com o referencial teórico utilizado neste estudo.

A terceira seção dá espaço aos estudantes graduados em 2018.2 e em 2019.1 para que possam expor algumas considerações relacionadas ao ensino e às contribuições da literatura e das aulas de PLA e ELA oferecidas na universidade. Também são expostos gráficos construídos para a apresentação dos dados numéricos que a aplicação do questionário gerou bem como algumas das respostas

abertas dadas por alguns dos formandos que se dispuseram a participar deste estudo.

4.1 A literatura nas aulas de LA: o que dizem os planos de ensino?

Na reunião do Eixo de Línguas do CCE, ocorrida no dia 20 de agosto de 2018, cuja ata encontra-se disponibilizada no Anexo B, os docentes de LA foram informados de que esta pesquisa de doutorado envolveria a consulta e a análise de planos de ensino das disciplinas de PLA e ELA. Por entender a pertinência do estudo, os professores de LA autorizaram a utilização dos planos de ensino e tais documentos foram solicitados à PROGRAD, que cedeu acesso temporário aos planos de ensino através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

189 foi o número total de planos de ensino de PLA e ELA a que se obteve acesso para a realização deste estudo. Desse quantitativo, 101 planos correspondem ao componente curricular Português/Espanhol Adicional Básico, disciplina que em alguns cursos tem a carga horária de 136 horas e em outros de 102 horas, por conta de uma não padronização dos componentes curriculares do Eixo de Línguas do CCE.

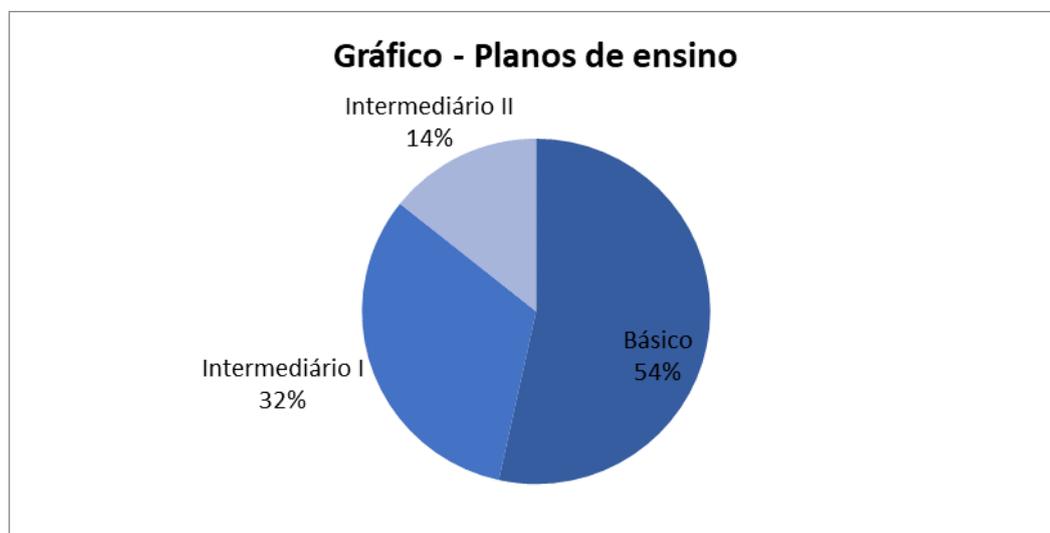
Ocorre que os primeiros cursos de graduação ofertados pela UNILA ofereciam as disciplinas de LA com maior carga horária. Ao considerar a expansão da universidade que ocorreria em 2015, os docentes de línguas repensaram o número de horas semanais de aulas das disciplinas de LA e optaram por reduzir os componentes curriculares de 136 horas para 102 horas, mudança que alterou a carga horária também do componente curricular Português/Espanhol Adicional Intermediário I. Como a alteração da quantidade de horas de uma disciplina envolve a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, alguns dos primeiros cursos seguem com a carga horária maior, já que ainda não reformularam seus projetos pedagógicos.

Vale destacar que o projeto pedagógico do CCE vem passando por um processo de completa reformulação para que melhor possa atender demandas da comunidade acadêmica. Em breve, haverá uma padronização da carga horária das disciplinas de PLA e ELA em todos os cursos de graduação, os quais passarão por um processo de atualização dos projetos pedagógicos.

61 é o número de planos de ensino obtidos referentes ao componente curricular Português/Espanhol Adicional Intermediário I. No que diz respeito à disciplina Português/Espanhol Intermediário II, houve o acesso a 27 planos de ensino, número bastante reduzido quando se compara à quantidade de planos dos componentes básico e intermediário I. Tal redução se deve a motivos diversos, pois, além da evasão e das reprovações, que já fazem com que a cada semestre o número de estudantes por turma e até mesmo o número de turmas diminua, este componente curricular era, à época em que foram aplicados os planos de ensino selecionados, obrigatório em 13 dos 29 cursos de graduação na UNILA, sendo uma disciplina optativa aos demais cursos.

Considerando a totalidade dos planos a que se teve acesso (189), no gráfico a seguir, encontra-se o percentual que corresponde a cada um dos componentes curriculares relativos aos planos de ensino utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Português/Espanhol Básico (101); Português/Espanhol Intermediário I (61) e Português/Espanhol Intermediário II (27).

Figura 02



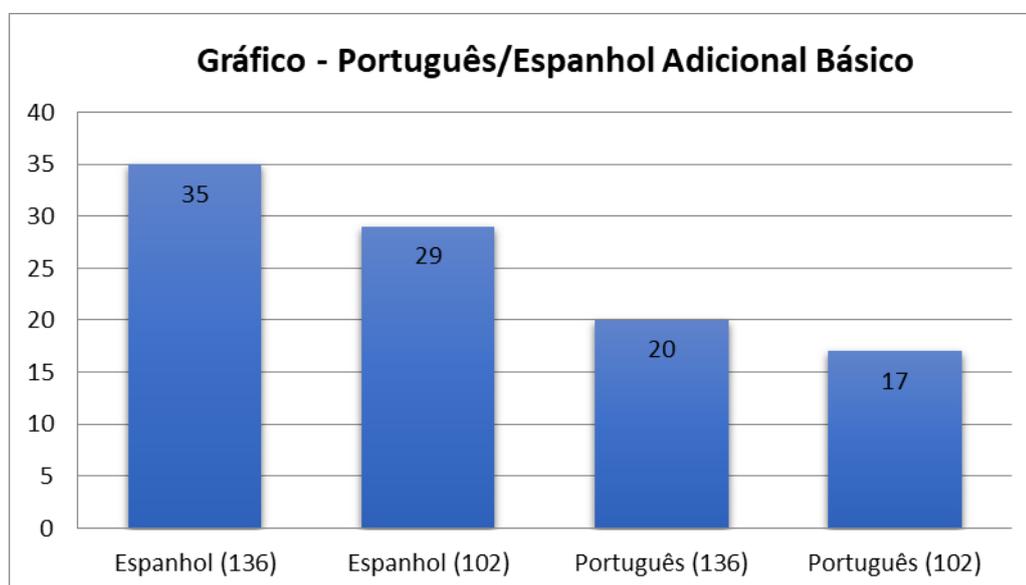
Fonte: Elaboração da autora.

A seguir, este capítulo se encontra dividido em três seções: uma para tratar das informações referentes aos planos de ensino das disciplinas Português/Espanhol Adicional Básico, outra para o componente curricular Português/Espanhol Adicional Intermediário I e, para finalizar, a última se refere aos planos da disciplina Português/Espanhol Adicional Intermediário II.

4.1.1 Português/Espanhol Adicional Básico

Entre os 101 planos de ensino do componente curricular Português/Espanhol Adicional Básico de 2014.1 a 2016.1 a que se obteve acesso, 64 são de língua espanhola e 37 de língua portuguesa. Dos planos de ensino da disciplina Espanhol Adicional Básico, 35 deles são componentes de 136 horas e 29 de 102 horas. Já no que se refere ao componente curricular Português Adicional Básico, 20 planos são de 136 horas e 17 de 102 horas, conforme gráfico a seguir:

Figura 03



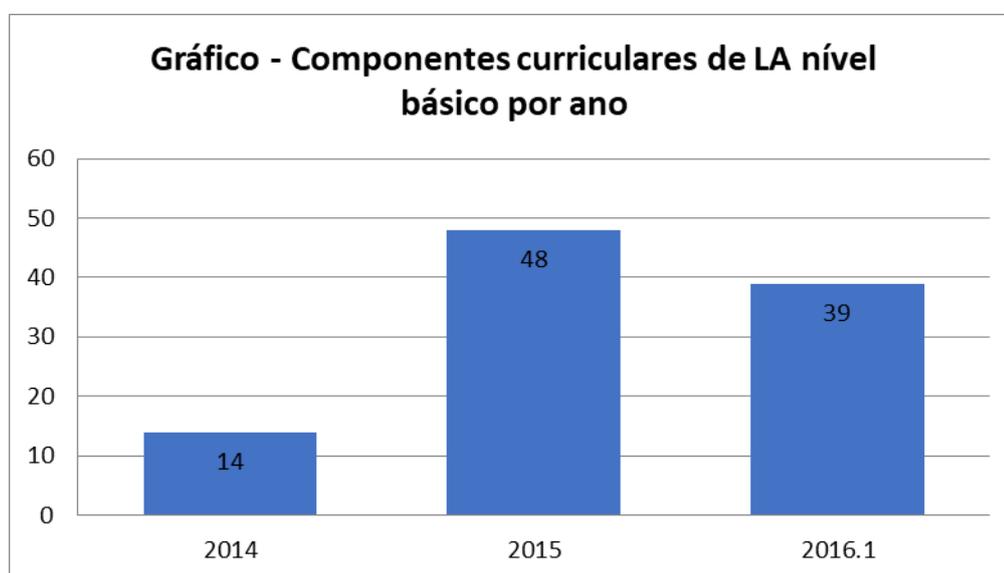
Fonte: Elaboração da autora.

É notável que a quantidade de planos de ensino do componente curricular Português Adicional Básico é inferior à quantidade de planos do componente Espanhol Adicional Básico, o que ilustra questões problemáticas já apontadas no subcapítulo 2.1. Tais questões se relacionam à não concretização do plano da instituição referente ao recebimento, em todos os cursos de graduação, de 50% de estudantes brasileiros e 50% de estudantes dos demais países da América Latina e ao ingresso maior de estudantes brasileiros do que de estrangeiros, que leva, conseqüentemente, a uma necessidade maior de turmas e docentes de ELA.

Outra situação perceptível com a análise dos planos de ensino do componente curricular Português/Espanhol Adicional Básico diz respeito ao crescimento da UNILA no ano de 2015, com a abertura de 12 novos cursos de

graduação. Enquanto em 2014 estavam em funcionamento 17 cursos de graduação na universidade, em 2015, passaram a funcionar 29 cursos. Essa expansão da universidade ocasionou a abertura de muitas turmas de LA em 2015, conforme ilustra o gráfico subsequente, e exigiu a contratação de novos docentes. Tal fato aconteceu, porém, de modo insatisfatório, já que, no ano de 2021, o número de docentes de LA da instituição não é suficiente para atender a quantidade de turmas necessárias caso sejam respeitadas as condições ideais de trabalho, sem exceder o número de alunos previsto por turma e/ou sem exceder as horas de trabalho docente destinadas ao ensino.

Figura 04



Fonte: Elaboração da autora.

Feitas essas considerações, segue-se para a principal questão averiguada ao analisar os planos de ensino dos componentes curriculares Português/Espanhol Adicional Básico: a presença do texto literário nas aulas de LA. De todos os 101 planos de ensino de PLA e ELA nível básico de 2014.1 a 2016.1 a que se obteve acesso através do SIGAA para o desenvolvimento desta pesquisa, apenas 48 indicam a presença do texto literário. Os demais 53 planos de ensino de LA do nível básico não indicam a presença do texto literário, conforme gráfico com percentuais na sequência.

Figura 05



Fonte: Elaboração da autora.

O fato de o texto literário não estar presente em todos os planos de ensino analisados não significa diretamente que a literatura não esteja sendo utilizada nas aulas de LA. Vale lembrar que, conforme indicado no item 1.3.1, alguns professores, quando consultados sobre a possibilidade da utilização dos planos de ensino nesta pesquisa, questionaram sobre se haveria algum tipo de conversa com eles por conta de que nem sempre há um detalhamento das aulas a partir do que está exposto nos planos de ensino. Foi por essa razão que se optou também pela aplicação de um questionário aos docentes, afinal, a partir disso, seria possível obter informações não fornecidas e/ou não encontradas nos planos de ensino.

Também foi possível verificar um não detalhamento das aulas nos plano de ensino, que acontece, por um lado, por conta de um próprio bloqueio do SIGAA, haja vista que, ao cadastrar o plano de ensino, é possível fazer, na parte “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, uma definição do conteúdo que será trabalhado em cada aula, definição esta que não aparece na versão final do plano de ensino, a qual só indica os tópicos, sem o respectivo detalhamento, como é possível observar nas imagens a seguir.

A Figura 06 apresenta o recorte de um dos planos de ensino do componente curricular Espanhol Adicional Básico do ano de 2015 em sua versão final. Na parte “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, são indicados apenas os

títulos das aulas de acordo com os dias em que foram ministradas, sem nenhuma especificação detalhada dos conteúdos que foram abordados em cada dia.

Já a figura 07 apresenta como docentes e discentes cadastrados na turma podem visualizar o tópico de cada aula de maneira detalhada no SIGGA, com uma explicação adicional dada de forma opcional pelo(a) professor(a) em relação a cada tópico de aula. Comparando-se as duas figuras, nota-se que, na Figura 06, no dia 20/03/2015, aparece apenas o título da aula, conforme texto realçado. Já na Figura 07, além desse título, aparece, no quadro indicado, o conteúdo especificado⁷¹.

Figura 06 – Plano de ensino de Espanhol Adicional Básico (2015 - T08)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES		
1	04/03/2015 - 06/03/2015	Semana de Recepção dos Calouros
2	20/03/2015	Apresentação do Programa de Curso e atividades introdutórias. 
3	25/03/2015	Tema 1 - Imaginários sobre a América Latina: etnotipos latino-americanos ? Parte I
4	27/03/2015	Tema 1 - Imaginários sobre a América Latina: etnotipos latino-americanos ? Parte II
5	01/04/2015 - 08/04/2015	Tema 2 - Identidades e práticas sociais na América Latina contemporânea ? Parte I
6	10/04/2015 - 15/04/2015	Tema 2 - Identidades e práticas sociais na América Latina contemporânea ? Parte II
7	17/04/2015 - 22/04/2015	Tema 2 - Identidades e práticas sociais na América Latina contemporânea ? Parte III
8	24/04/2015	Apresentação Oral de Trabalhos 1
9	29/04/2015 - 06/05/2015	Tema 3 - Espaço público na América Latina contemporânea ? Parte I
10	08/05/2015 - 15/05/2015	Tema 3 - Espaço público na América Latina contemporânea ? Parte II
11	20/05/2015 - 27/05/2015	Tema 4 - Geografia e geopolítica contemporânea da América Latina
12	29/05/2015	Apresentação Oral de Trabalhos 2
13	03/06/2015 - 26/06/2015	Tema 5 ? Democracia na América Latina

Fonte: SIGAA UNILA.

⁷¹ Como esse componente curricular foi ministrado por duas docentes de ELA e por mim, foi possível estabelecer um comparativo entre a versão final do plano de ensino e a forma como docentes que o elaboraram e discentes que o cursaram visualizam informações da disciplina pelo SIGAA. No que se refere aos planos de ensino ministrados por outros docentes (não por mim), não foi possível fazer esse tipo de comparação, já que é possível acessar pelo sistema apenas a versão final dos planos.

Figura 07 – Tópicos de aula com detalhamento no SIGAA

The screenshot shows the SIGAA system interface. The main content area is titled "TÓPICO DE AULA". It displays the following information:

- Data Inicial: 20/03/2015
- Data Final: 20/03/2015
- Tópico Pai: --
- Descrição: Apresentação do Programa de Curso e atividades introdutórias.
- Conteúdo: Fonética e fonologia básica da língua espanhola: vogais, consoantes, heterogeneidades.

The content field is highlighted with a black box, and a brown arrow points to it from the right. Below the content field is a table header for "Conteúdo deste Tópico de Aula" with columns for "Data", "Nome", and "Tipo". At the bottom, there are "Editar" and "<< Voltar" buttons.

Fonte: SIGAA UNILA.

Se por um lado não é possível saber de forma detalhada o que foi trabalhado em cada aula por conta do não aparecimento da especificação dos conteúdos na versão final dos planos de ensino, que é a que se obteve acesso para o desenvolvimento deste estudo, é importante salientar que a inserção desse detalhamento é opcional, ou seja, se os professores não o registram, o plano de ensino pode ser igualmente cadastrado.

Dessa forma, caso se obtivesse acesso por meio do SIGAA a todas as turmas virtuais dos planos de ensino que foram consultados, para visualizar informações referentes a cada tópico de aula como veem estudantes e docentes cadastrados na turma, é possível que a especificação dos conteúdos não fosse encontrada, reforçando, mais uma vez, a necessidade de outro canal de diálogo com os docentes, para que pudessem esclarecer essas informações.

Para além de não haver o detalhamento de conteúdos nos tópicos de aula cadastrados nos planos de ensino, outra questão observada é que há alguns planos em que os tópicos são imprecisos, já que são cadastradas, por exemplo, expressões como: "Aula 1, Aula 2, Aula 3", "Parte I, Parte II, Parte III", "Conteúdos comunicativos, discursivos, culturais e gramaticais I, II, III, IV", "Unid. 1, 2, 3", "Conteúdo programático", "Contenidos del curso", "Conteúdos do nível básico", etc.

Essa falta de precisão relacionada à especificação dos conteúdos pode dificultar o processo de convalidação de disciplinas quando solicitado por algum

estudante, já que há falta de clareza no que diz respeito aos conteúdos estudados. No que se refere a esta pesquisa, tal situação impossibilitou saber se o texto literário está ou não presente nas aulas de LA de algumas das turmas de Português/Espanhol Adicional Básico, por isso, apenas com os planos de ensino, não foi possível apresentar uma resposta segura em relação a essa questão.

Cabe ressaltar que entre os 53 planos de ensino que não indicam a presença do texto literário, há alguns com tópicos de aula imprecisos, como já mencionado, e outros que não asseguram, mas sugerem a presença da literatura, uma vez que apresentam cadastrados tópicos de aulas como: “Leitura de textos”; “*Trabajo con lectura*”; “Gêneros discursivos”; “Atividades de leitura”, “Cinema”; “Leitura e interpretação de textos”, “A interculturalidade na América Latina”, etc. Ainda que não esteja explícito, há muitos tópicos de aulas cadastrados que permitem e/ou sugerem o trabalho com a literatura. No entanto, apenas será possível chegar a conclusões mais efetivas a respeito da utilização do texto literário nas aulas de LA a partir da verificação das respostas dadas pelos docentes e discentes aos questionários aplicados.

De toda forma, considerações relativas aos 48 planos de ensino que indicam a presença de texto literários nas aulas de LA são necessárias. A Figura 08 mostra que, dos 14 planos do ano de 2014, apenas 7 indicam a presença da literatura. Em 2015, o número de planos que traz essa informação é 22, e o número de planos consultados é 48. Já em 2016.1, dos 39 planos consultados, apenas 19 indicam a presença de textos literários.

Figura 08



Fonte: Elaboração da autora

Além de identificar se a literatura está presente nas aulas de LA, objetiva-se também averiguar de que maneira o trabalho com o texto literário ocorre (nos casos em que ocorre), se a partir de uma abordagem crítica ou de uma abordagem mecanicamente ligada ao ensino de língua, e ancorada em qual concepção de língua e literatura. Nesse sentido, apoiando-se em recortes dos planos de ensino que indicam a presença do texto literário, são apresentadas a seguir algumas considerações referentes aos objetivos aqui mencionados.

Entre os 48 planos de ensino em que foi possível identificar uma menção a textos literários ou escritores, encontrou-se essa menção em diferentes espaços, não apenas na seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, mas também na seção “Objetivos”, “Metodologia”, “Avaliações” e “Bibliografia”. Na sequência, encontra-se um quadro com informações referentes à presença de textos literários retiradas dos planos de ensino dos componentes curriculares de LA e a respectiva seção onde foram localizadas.

Quadro 05 – Planos de ensino do nível básico em que se encontra a literatura⁷²

Objetivos	<p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 04 e 25</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer, a través del español, las diferentes identidades que componen el mapa de Latinoamérica, acercando al alumno las tradiciones, culturas, manifestaciones artísticas y literarias desarrolladas en nuestro continente, combatiendo los estereotipos y fomentando la integración cultural. <p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prática de expressão oral e escrita, acompanhada de noções contextualizadas de gramática espanhola e leitura de textos literários e não literários. <p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer, a través del español, las diferentes identidades que jalonan el mapa de América, acercando al alumno a las tradiciones, culturas, manifestaciones artísticas y literarias desarrolladas en nuestro continente, combatiendo los estereotipos y fomentando la integración cultural. <p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 22</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o conhecimento e o diálogo com a cultura Hispano-Americana de modo diverso e interdisciplinar, através das variantes da Língua, a Literatura e as Artes em geral. <p>2016.1 – 136 – Português Adicional Básico Turma 01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão discursiva (gêneros) <p>Recepção: [...] textos literários (contos, crônicas, relatos orais).</p>
------------------	--

⁷² As palavras que se encontram realçadas apresentam incorreções ortográficas e foram transcritas do modo como se encontravam nos planos de ensino. Já os fragmentos sublinhados indicam aulas em que o texto literário parece estar atrelado mecanicamente a conteúdos linguísticos. Tais situações serão mais bem explicadas neste texto logo após a apresentação do quadro.

Metodologia	<p>2014.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 03</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Para abordar os conteúdos e gêneros, serão utilizadas aulas expositivas, apresentação de filmes, contos, crônicas, músicas e outras atividades pertinentes. <p>2014.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 19</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Também serão utilizados meios audiovisuais, como filmes, canções, documentários etc. <p>2014.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 21</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Recursos audiovisuais serão amplamente utilizados (músicas, filmes, entrevistas) para implementar o conjunto de procedimentos em sala de aula e a ênfase será para a compreensão e produção textual preferencialmente na área de atuação dos alunos e sempre com a participação dos mesmos. <p>2014.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 30</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Además, de clases expositivas, formarán parte de los recursos presentaciones de películas, dramatizaciones, piezas teatrales y participación en actividades pertinentes. <p>2015.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 19 e 20</p> <ul style="list-style-type: none"> Literatura <ul style="list-style-type: none"> Infância – poema de Carlos Drummond de Andrade Dois poemas de Martha Medeiros do livro Cartas extraviadas Carta do escritor Kurt Vonnegut publicada no livro Cartas extraordinárias, organizado por Shaun Usher Música brasileira <ul style="list-style-type: none"> Bê-a-bá – Toquinho. Composição: Toquinho / Elifas Andreatto. Letra: http://letras.terra.com.br/toquinho/87167/ Vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=_Oe1G3wjRXg Alfabeto ou Palavras ao vento. Lázaro Ramos. Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=e7r81jHIQHg Construção e Deus lhe pague – Chico Buarque. Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=jzWI_JjFBr0 Feijoada completa – Chico Buarque. Vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=RkGrrRiydbs&hd=1 O tempo não para– Cazuza. Vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=RhFAJUG1ldw&hd=1 Pagu - Rita Lee. Disponível em: http://letras.mus.br/rita-lee/81651/ Pagu legendado - Rita Lee e Zélia Duncan. Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=o_1vKrEPLI8 <p>2015.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 26</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Também serão utilizados meios audiovisuais, como filmes, canções, documentários etc. <p>2015.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 13</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Para abordar os conteúdos e gêneros, serão utilizadas aulas expositivas, apresentação de filmes, músicas, e, principalmente, gêneros textuais adequados ao nível de aprendizado. <p>2015.2 – 136h – Português Adicional Básico Turma 01</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Utilização de recursos audiovisuais, para a exploração de filmes, canções, documentários etc. <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 01</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Para abordar os conteúdos e gêneros, serão utilizadas aulas expositivas, apresentação de filmes, músicas, e, principalmente, gêneros textuais adequados ao nível de aprendizado. <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 05</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Também serão utilizados meios audiovisuais, como filmes, canções,
--------------------	---

	<p>documentários etc.</p> <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 18</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Também serão utilizados meios audiovisuais, como filmes, canções, documentários etc. <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 27</p> <ul style="list-style-type: none"> [...] Além de aulas expositivas assim descritas, serão incluídas apresentações de músicas, vídeos, e participação em outras atividades pertinentes ao curso. <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 30</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer variações linguísticas do português brasileiro por meio de material áudio visual como notícias, documentários, cinema e músicas.
<p>Conteúdo programático e cronograma de atividades</p>	<p>2014.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 05</p> <ul style="list-style-type: none"> Verbo "ser"; Fonética; Música "Justo agora" Pronomes interrogativos; Teatro c/ pronomes interrogativos (em grupos); Fonética Adjetivos; Música "Imagina" Música com preposições + locuções prepositivas "Partida de futebol" + atividades Música com preposições + locuções prepositivas "País do futebol" + atividades <p>2014.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 37</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e prática escrita. Aspectos da literatura argentina <p>2014.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 26</p> <ul style="list-style-type: none"> Proyecto transversal 3: música y mestizaje cultural <p>2015.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 02</p> <ul style="list-style-type: none"> Verbo "ser"; Pronomes Pessoais Caso Reto; Pronomes Oblíquos (1a. pessoa); Música "Justo agora" Fonética; Música "Imagina"; Pronomes interrogativos Presente Simple (verbos regulares e irregulares); Música "Na paz e na pressão" Preposições (contrações; locuções prepositivas); Música "Tempo de pipa". Apostila Pretérito Perfeito x Imperfeito; Música "Além, porém aqui" Expressão dramática em Língua Adicional (palavras-expressão); Música "Telegrama" (P. Perfeito e Imperfeito) <p>2015.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 13</p> <ul style="list-style-type: none"> A música brasileira <p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 01</p> <ul style="list-style-type: none"> Música e interculturalidade na América Latina <p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 04 e 25</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura de un cuento de Quiroga <p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 10</p> <ul style="list-style-type: none"> Tópicos de lengua III - Cuando los ángeles lloran Tópicos de lengua IV - Canción con todos Tópicos de lengua V - Canción con todos - Verbos en presente <p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 22</p> <ul style="list-style-type: none"> Microcontos latino-americanos I / Pronomes átonos I (II, III, IV) Modo Imperativo / Instruções inúteis / Textos de Julio Cortázar I (II) Músicas latinoamericanas em espanhol I / Pronomes I / Formas de tratamento Músicas latinoamericanas em espanhol II / Pronomes III / Formas de tratamento III Músicas latinoamericanas em espanhol III / Pronomes V / Formas de

	<p><u>tratamento V</u></p> <p>2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 27</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lendas Hispánicas: história, cultura e geografia • <u>Lenda La noche de Baio, leitura e interpretação. Atividade de vocabulário sobre o texto. Localização dos artigos no corpo do texto</u> • <u>Regras de acentuação: agudas, graves, esdrújulas e sobresdrújulas. Atividade com o texto Un cuento sin acentos</u> • <u>Atividade de Leitura, interpretação e análise da lenda KUKUL. Opinando sobre o assunto escrita e verbalmente</u> <p>2015.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta de apresentação/ narrativas. <p>2015.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 30</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar a leitura do Livro Língua de Eulália <p>2015.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 32</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar atividade com Língua de Eulália • Leitura e música <p>2015.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música e interculturalidad en América Latina <p>2015.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 06</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenda La noche de Baio, leitura e interpretação • Lendas Hispánicas: história, cultura e geografia <p>2015.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 12 e 14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de un cuento de Quiroga <p>2015.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 24</p> <ul style="list-style-type: none"> • A biografia • A narração <p>2015.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 31</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Auto)biografia simples <p>2016.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 04</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música e interculturalidade na América Latina <p>2016.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 09</p> <ul style="list-style-type: none"> • A biografia • A narração <p>2016.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero Poesia <p>2016.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 26</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema 5 - nuestra historia: autobiografía • Tema 6 - nuestra historia: biografía • Tema 7 - El hombre nuevo: lectura cuento de Senel Paz. Narrar. <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta de apresentação/ narrativas <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 07</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Música "Bê-a-bá" de Toquinho. Alfabeto e fonética do português. Leitura em voz alta: pronúncia. Leitura e interpretação de texto. Questões de gramática da língua portuguesa.</u> • <u>Música "Alfabeto" ou "Palavras ao vento" de Lázaro Ramos. Questões de gramática da língua portuguesa. "As formas de tratamento: uma questão um tanto complexa". Alfabeto e fonética do português</u> <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 09</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lendas brasileiras • Modelos de gêneros narrativos <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 21</p> <ul style="list-style-type: none"> • A poesia moderna
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • A música popular brasileira <p>2016.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 19</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al otro lado del río: música y poesía • <u>Limón y sal: canción Julieta Venegas y el Rock mexicano (verbos reg/irreg - comprensión oral)</u> • Situarse en la ciudad: canción Amparanoia un poco de música española <p>2016.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 20</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flujos migratorios mundiales - canción No me llames extranjero • Fronteras personales e interpersonales - canción Disneylandia • Canciones temáticas en America Latina <p>2016.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 25</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biografias em espanhol <p>2016.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 26</p> <ul style="list-style-type: none"> • El cautivo de Borges <p>2016.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 28</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biografías <p>2016.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 29</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música e interculturalidad en América Latina
Avaliações	<p>2014.1 – 136h - Português Adicional Básico Turma 03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Final e Média das Provas de Aferição de leitura de contos, crônicas e filmes
Bibliografia	<p>2015.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 30</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcos Bagno. Língua de Eulália. 15. Editora Cortez. 2006. <p>2015.2 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 03</p> <ul style="list-style-type: none"> • OXMAN, Claudia. Canciones del sur: para aprender español, volume 1. Buenos Aires: Voces del Sur, 2007. 80 p. ISBN:9789872283322. <p>2016.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 01</p> <ul style="list-style-type: none"> • ASSIS, Machado De. O alienista = El alienista. Campinas: Unicamp, 2013. 151 p. ISBN: 9788526810280. • José Saramago. As Pequenas Memórias. Cia. das Letras. 2005. <p>2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 09</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcos Bagno. Língua de Eulália. 1. Parábola. 2001.

Fonte: Elaboração da autora.

Entre os planos de ensinos que mencionam a presença do texto literário, alguns o fazem em mais de uma seção, por isso, aparecem mais de uma vez no Quadro 05, às vezes, na seção “Metodologia” e “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, por exemplo, como é o caso do plano de ensino da turma 01 de Português Adicional Básico, de 102h, de 2016.1. Vale destacar que 18 dos planos do nível básico que foram analisados carecem de uma revisão ortográfica e textual, por apresentarem frases soltas e/ou palavras com grafia incorreta, em alguns casos, uma mescla entre o português e o espanhol, como se pode verificar no recorte apresentado no Quadro 05 do plano de ensino da turma 22 de Espanhol Adicional Básico de 2015.1, de 136h. Há também tópicos de aulas que indicam a retomadas de atividades sem que tenha sido especificado quando elas

foram iniciadas, além de uma falta de padronização no uso de maiúsculas e minúsculas no início de cada tópico de aula.

Tendo em vista a concepção de literatura discutida no item 3.1.3, no qual se defende grande flexibilidade do que se entende por texto literário, foram identificados 5 planos de ensino que, na seção “Objetivos”, indicam a presença da literatura. De forma sintética, no que tange à literatura, os planos mencionam que a disciplina objetiva aproximar o aluno de manifestações artísticas e literárias; promover a leitura textos literários; estimular o conhecimento da cultura latino-americana através da literatura e trabalhar alguns textos literários como gêneros de recepção.

No que se refere aos 14 planos de ensino que indicam a presença da literatura na seção “Metodologia”, de forma geral, estes mencionam, relativamente à utilização de textos literários, que as aulas serão expositivas e contarão com contos, crônicas, músicas e peças teatrais, por exemplo. Os planos de ensino das turmas 19 e 20 de Português Adicional Básico, de 136h, ministrados em 2015.1, inclusive indicam, nessa seção, os nomes dos textos literários (poemas, cartas e músicas) que serão utilizados, conforme se pode verificar no Quadro 05.

É pertinente destacar que os planos de ensino que mencionam a presença do texto literário na seção “Objetivos” ou “Metodologia” estão em consonância com o projeto da universidade, uma vez que demonstram preocupação por parte dos docentes em “[...] promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da América Latina, aspiração histórica que se tornou imperativa nos dias atuais.” (IMEA, 2009, p. 15).

Em relação aos 34 planos que apontam a presença da literatura na seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, nota-se que textos como lendas, novelas, biografias e autobiografias, teatro, letras de músicas, contos e microcontos e poemas são mencionados. Vale citar que seria interessante que houvesse uma padronização na forma de apresentação dos conteúdos, afinal, eles são expostos de modo diversificado. Dentro de um mesmo plano, por vezes, há tópicos de aulas que mencionam título e autor do texto a ser trabalhado e tópicos que não trazem essas informações. Isso acontece no plano da turma 19 de Espanhol Adicional Básico, de 102h, de 2016.1, já que há um tópico em que se indica nome da música e quem a canta e outros apenas com o nome da música, sem indicação de quem a canta e da autoria da letra.

Enquanto alguns planos explicitam o título dos textos trabalhados, outros trazem expressões mais genéricas como “aspectos da literatura argentina”, “a música popular brasileira”, “narrativas”, “a poesia moderna”, etc., as quais igualmente indicam a presença do texto literário nas aulas de LA. No entanto, a simples presença da literatura em sala de aula não garante que ela possa estar contribuindo para uma formação crítica e emancipadora. Quando o texto literário aparece sendo usado como pretexto para o aprendizado de conteúdos gramaticais, por exemplo, talvez não cumpra com a função humanizadora, já que o relevante acaba sendo alguma questão linguística e não a experiência da leitura da literatura em si. Essa questão será observada com bastante atenção não apenas nos planos de ensino, mas também mais adiante ao fazer ponderações sobre as respostas obtidas através dos questionários.

Foram encontrados 7 planos de ensino em que o texto literário parece vir ligado ao ensino mecânico da língua⁷³, como é o caso do plano da turma 22 de Espanhol Adicional Básico, de 136h, ministrado em 2015.1. Ao se deparar com tópicos de aula como “Microcontos latino-americanos I / Pronomes átonos I (II, III, IV)” e “Modo Imperativo / Instrucciones inúteis / Textos de Julio Cortázar I (II)”, nota-se que a leitura da literatura parece estar atrelada a questões gramaticais, nesse caso, pronomes átonos e o modo imperativo.

É possível que, para além das questões gramaticais, os textos literários tenham sido também trabalhados por outra perspectiva, explorando-se outros aspectos, contudo, isso não fica claro no plano de ensino, o que suscita a possibilidade da presença de uma concepção de língua estruturalista, em que o mais importante é a estrutura gramatical e não o fato de o texto ser meio de interação social. Não é possível afirmar com certeza que a concepção estruturalista de língua guia o trabalho em todos esses 7 planos de ensino, pois, como já mencionado, não há um detalhamento de como foi conduzida cada aula a partir do plano de ensino. Todavia, considerando o que está exposto nos planos no que se

⁷³ Planos de ensino do nível básico em que o trabalho com o texto literário parece vir atrelado ao ensino mecânico da língua adicional (ver Quadro 05).

2014.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 05;

2015.1 – 136h – Português Adicional Básico Turma 02;

2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 10;

2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 22;

2015.1 – 136h – Espanhol Adicional Básico Turma 27;

2016.1 – 102h – Português Adicional Básico Turma 07;

2016.1 – 102h – Espanhol Adicional Básico Turma 19 .

refere a textos literários, como se pode verificar no Quadro 05, é possível supor um trabalho aconrado na concepção estruturalista de língua, já que a literatura parece ser pretexto para o aprendizado de tópicos gramaticais ou para a compreensão oral.

No que se refere ao único plano que aponta a presença da literatura a partir da seção “Avaliações”, conforme registrado no Quadro 05, a turma 03 de Português Adicional Básico de 136h, de 2014.1, indica “Avaliação Final e Média das Provas de Aferição de leitura de contos, crônicas e filmes”. Não é possível saber como se deu o processo de leitura de tais obras até o momento da avaliação. Se houve, por exemplo, discussão prévia sobre as obras, isso não está exposto no plano de ensino. Assim, tendo em vista apenas o modelo avaliativo expresso, este não parece estar relacionado à educação literária como concepção de ensino de literatura, uma vez que, apenas a realização de provas de verificação de leitura, sem saber como se deu o processo de leitura das obras, não assegura o desenvolvimento de competências literárias nos estudantes.

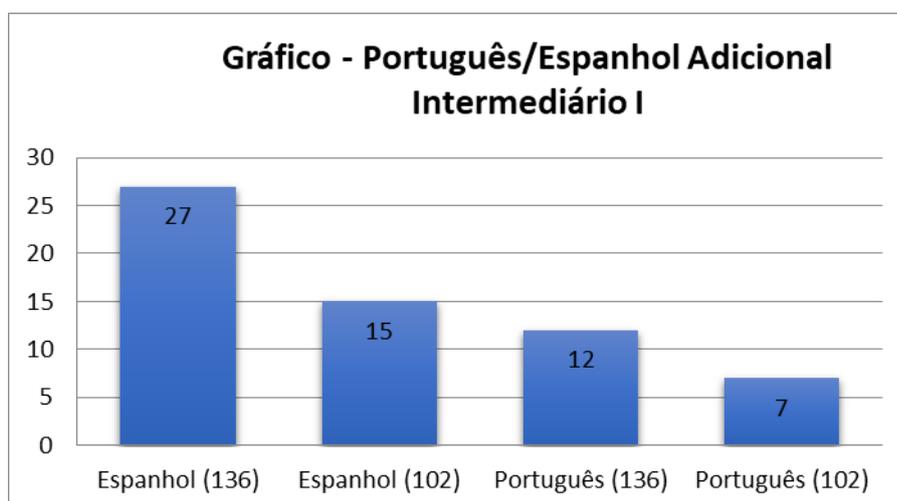
Foram encontrados 4 planos de ensino que indicam a presença de textos literários na seção “Bibliografia”. Desses 4 planos, 2 apontam o trabalho com a obra na parte dos conteúdos, enquanto os outros 2 não apontam. Um deles indica apenas nos tópicos de aulas expressões como “aula I, II, III, IV, V, etc.” e o outro indica “Conteúdos comunicativos, culturais, léxicos e gramaticais I, II, III, IV, V, etc.”. Dessa forma, a indicação de livros com textos literários na bibliografia dos planos de ensino sugere que eles tenham sido lidos e trabalhados com os estudantes, de todo modo, as informações contidas nos planos não são suficientes para saber se esse trabalho aconteceu.

Para finalizar, é possível afirmar que não se identifica uma concepção de língua e de ensino de literatura claras na maioria dos planos que indica a presença de textos literários, por conta da falta de detalhamento relacionada aos conteúdos ministrados. No entanto, considerando a maneira como são expostos os conteúdos relacionados ao texto literário e considerando também o fato de que foi possível observar que vários planos atribuem destaque ao trabalho com conteúdos gramaticais e gêneros acadêmicos, entende-se que alguns deles não se aproximam da concepção sociointeracionista de linguagem e tampouco se aproximam da perspectiva da educação literária, algo que pode vir a ser confirmado posteriormente com a análise dos questionários aplicados aos docentes e discentes.

4.1.2 Português/Espanhol Adicional Intermediário I

Entre os 61 planos de ensino da disciplina Português/Espanhol Adicional Intermediário I, 42 são de ELA e 19 de PLA. Outra vez se nota uma quantidade superior de planos de ensino de língua espanhola por conta de uma quantidade maior de alunos brasileiros em relação aos alunos estrangeiros na universidade. Dos planos de ensino do componente curricular Espanhol Adicional Intermediário I, 27 são de 136 horas e 15 de 102 horas. Já no que se refere aos planos do componente Português Adicional Intermediário I, 12 são de 136 horas e 7 são de 102 horas, conforme gráfico a seguir:

Figura 09

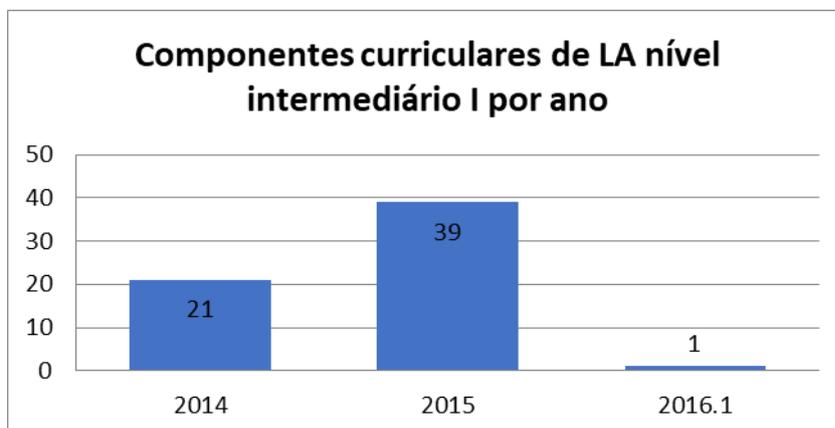


Fonte: Elaboração da autora.

A anteriormente mencionada expansão da universidade em 2015 é outra questão que igualmente se nota ao olhar para os planos de ensino do nível intermediário I, pois, naquele ano, a quantidade de turmas desse componente curricular foi bastante maior quando comparada à quantidade do ano anterior, 2014, como se nota na Figura 10. Já no que diz respeito a 2016, houve apenas uma turma de Espanhol Adicional Intermediário I. Isso se deveu ao fato de que os planos de ensino de 2016, selecionados para a pesquisa em razão da época em que os estudantes que participaram da pesquisa cursaram as disciplinas de LA, correspondem apenas aos planos do primeiro semestre e o componente curricular Português/Espanhol Intermediário I é ofertado habitualmente no segundo semestre,

por conta de ocorrer apenas um ingresso de estudantes no início de cada ano na UNILA. Assim, houve apenas uma turma do componente curricular em questão, por ela ser uma reoferta da disciplina regularmente oferecida no segundo semestre.

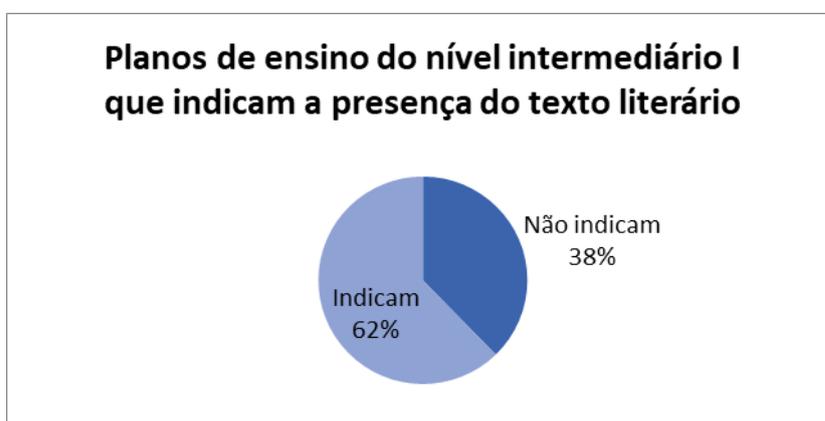
Figura 10



Fonte: Elaboração da autora.

Após essas considerações, segue-se à questão mote desta pesquisa, a presença do texto literário nas aulas de LA da UNILA. Em relação ao componente curricular Português/Espanhol Adicional Intermediário I, foram encontrados 38 planos de ensino que indicam a presença do texto literário entre os 61 analisados, os outros 23 planos (o que corresponde a pouco menos de 40% do total, conforme o gráfico da Figura 11) não trazem essa informação, seja por conta da já mencionada limitação do SIGAA ou pelo fato de o/a professor/a efetivamente não ter feito o registro.

Figura 11



Fonte: Elaboração da autora.

Vale ressaltar, mais uma vez, que não registrar o trabalho com o texto literário nos planos de ensino não assegura que este não possa estar ocorrendo em sala de aula. Assim como nos planos de ensino do nível básico, também no nível intermediário I há planos que apresentam expressões como “Encontro I, II, III, etc.”, “Tema 1, 2, 3, 4, etc.”, “Conteúdos Comunicativos, discursivos, culturais e gramaticais I,II, III, IV, V, etc.’, as quais não permitem que se tenha clareza em relação aos conteúdos abordados em aula.

Por outro lado, há também vários tópicos de aulas cadastrados na seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, nos quais textos literários não estão indicados, mas poderiam ser trabalhados, é o que acontece nos seguintes casos: “Leitura e compreensão de textos escritos autênticos, seguidas de atividades direcionadas sobre vocabulário, questões gramaticais e culturais”, “Leitura e discussão de texto”, “Atividades de leitura e compreensão textual”, “Leitura e Análise de texto”, etc. Desse modo, reitera-se a necessidade de que os questionários aplicados aos docentes e discentes ganhem visibilidade para que se possa dizer com mais segurança se a literatura está ou não presente nas aulas de LA da UNILA.

Todas as reflexões relacionadas aos planos de ensino do nível básico e intermediário I feitas até o momento levam a entender que é preciso que os futuros planos de ensino sejam elaborados com maior cuidado e de forma mais detalhada. Essa elaboração mais apurada deve acontecer não apenas por conta da possibilidade do desenvolvimento de pesquisas semelhantes a esta futuramente, que tentem entender como são desenhadas as aulas de LA a partir dos planos, mas também para que estudantes não tenham dificuldades com solicitações de convalidação de disciplinas em cursos de graduação da UNILA ou de outras instituições por conta de planos de ensino pouco específicos.

Outra questão a ser debatida dentro da universidade diz respeito à maneira como os planos de ensino são registrados e gerados no SIGAA. Talvez o não aparecimento dos conteúdos cadastrados de forma detalhada em cada tópico de aula faça falta também nos planos de ensino de outros componentes curriculares, não apenas nos de LA. Tal fato desencadearia a necessidade de se solicitar que o detalhamento dos conteúdos registrados em cada tópico de aula apareça na versão final dos planos de ensino, que inclusive é a utilizada também para fins de avaliações feitas pelo Ministério da Educação (MEC), e não apenas na turma virtual,

já que a ela apenas estudantes e docentes cadastrados têm acesso a essas informações.

Mesmo que haja uma série de planos que não permite a realização de uma análise por não serem claros no que tange aos conteúdos, considerações relativas aos 38 planos de ensino do nível intermediário I que apontam para a presença de textos literários nas aulas de LA, são apresentadas a seguir. A partir desses dados existentes, é possível refletir sobre a literatura e o ensino de línguas na UNILA.

A Figura 12 mostra que dos 21 planos de 2014, 13 apontam para a presença do texto literário. No que diz respeito ao ano de 2015, 24 de 39 planos indicam esse informação e, dos planos selecionados de 2016, há apenas um plano de ensino do nível intermediário I, o qual indica a presença da literatura.

Figura 12



Fonte: Elaboração da autora.

Assim como feito no Quadro 05 com os planos de ensino do nível básico, no Quadro 06 são colocados recortes dos planos de ensino do nível intermediário I para mostrar em que seção dos planos (Metodologia, Conteúdo programático e cronograma de atividades, Bibliografia) a literatura se encontra presente de alguma maneira. Posteriormente, são apresentadas ponderações referentes à tentativa de entendimento relacionada à maneira como o trabalho com o texto literário pode estar acontecendo nas aulas de LA. Ressalta-se que o esperado não seria uma abordagem da literatura apenas ligada mecanicamente ao ensino da língua, mas sim um trabalho com o texto literário a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora,

relacionada à concepção de educação literária e ao entendimento de língua como fenômeno de interação social.

Quadro 06 – Planos de ensino do nível intermediário I em que textos literários estão presentes⁷⁴

Metodologia	<p>2014.2 – 136h – Português Adicional Intermediário I Turma 19</p> <ul style="list-style-type: none"> • A metodologia se pautará por aulas expositivas sobre elementos históricos e culturais de determinadas letras de músicas regionais, e da MPB. <p>2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 26</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabajará principalmente sobre los siguientes géneros textuales: narración, descripción y ensayo (argumentación y opinión). Así mismo se trabajarán diferentes géneros y aspectos relacionado a la oralidad: reportajes, noticias, entrevistas, películas, literatura oral. <p>2015.1 – 102h – Português Adicional Intermediário I Turma 01</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para abordar os conteúdos e gêneros, serão utilizadas aulas expositivas, apresentação de filmes, músicas, e, principalmente, gêneros textuais adequados ao nível de aprendizado. <p>2015.2 – 136h – Português Adicional Intermediário I Turma 15</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para abordar os conteúdos e gêneros, serão utilizadas aulas expositivas, apresentação de filmes, músicas, e, principalmente, gêneros textuais adequados ao nível de aprendizado. <p>2015.2 – 136h – Português Adicional Intermediário I Turma 17</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer variações linguísticas do português brasileiro por meio de material áudio visual como notícias, documentários, cinema e músicas. <p>2015.2 – 102h – Português Adicional Intermediário I Turma 10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de diversos gêneros textuais: textos de livros; textos em vídeos; músicas; etc. <p>2015.2 – 102h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas, com atividades diversas que deverão desenvolver, na língua-alvo, as habilidades de escrita, leitura, compreensão auditiva e expressão oral dos alunos. Para tal, serão utilizados materiais diversos (vídeos, músicas, etc.) e será dada especial ênfase à interação em sala de aula.
Conteúdo programático e cronograma de atividades	<p>2014.2 – 136h – Português Adicional Intermediário I Turma 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • lendo crônicas <p>2014.2 – 136h – Português Adicional Intermediário I Turma 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita Criativa. Aspectos de uma estrutura narrativa • Escrita Criativa. Descrição e Narração • Escrita Criativa. Noção de Estilística. Registros linguísticos • Escrita Criativa. Descrição de imagens. Descrição de personagens • Escrita Criativa. Descrição de lugares • Escrita Criativa <p>2014.2 – 136h – Português Adicional Intermediário I Turma 19</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleção de MPB • Desenvolvimento na música

⁷⁴ As palavras ou sinais de pontuação que se encontram realçadas apresentam incorreções ortográficas ou gramaticais e foram transcritas do modo como se encontravam nos planos de ensino. Já os fragmentos sublinhados indicam aulas em que o texto literário parece estar atrelado mecanicamente a conteúdos linguísticos. Tais situações serão mais bem explicadas neste texto logo após a apresentação do quadro.

- Desenvolvimento musical
- 2014.2 – 136h – Português Adicional Intermediário I Turma 31**
- Leitura, discussão e reflexão linguística a partir de texto de Daniel Munduruku
- 2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 01 e 04**
- Subjuntivo. Maldita Geni
- Subjuntivo. Prejuicios Unila. Pedro Lemebel
- El condicional. Contraste entre "Mesmo" y "mismo" ¿Qué es un "cholo"? Chacalón como ícono del pueblo peruano. ¿Que és "pueblo"?
- 2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 07**
- Rap Guaraní
- Instrucciones inútiles
- 2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 13**
- Actividad con poemas de Douglas Dieguez y el "portunhol"
- Actividad Transversal sobre poesía y revolución en América Latina
- Actividad transversal "Música e identidad en América Latina"
- Pedro Navaja
- 2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 18**
- Disneylandia;
- Rap Guaraní
- Instrucciones inútiles
- 2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 24**
- Trabajo con las palabras a partir del texto de Eduardo Galeano, Lexicografía;
- Ejercicios sobre estilo directo e indirecto a partir de un cuento de Cortázar;
- Evento sobre Roa Bastos
- 2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 26**
- Música: De amor y casualidad: descripción física y de personalidad / Tándem 1
- La telesita: leyendas de América Latina. Verbo Gustar / comprensión oral y escrita: descripciones.
- Me voy: canción de Julieta Venegas verbos reflexivos en pasado, razones y justificativas / Tandem 6 noticia
- Música y proyectos: Pasado, presente y futuro / Tándem 8 cine
- Hablaba, hablaba, hablaba... escritura creativa en pasado (cuento)
- 2015.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 01**
- Rap Guaraní
- Instrucciones inútiles
- 2015.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 10**
- U. 1: Qué es el feminismo / O que é o Feminismo Presentación de la materia / apresentação da **disciplina**. Unidad 1: Qué es el feminismo. Actividad 1. Documentos: 'Yo no soy esa' Mari Trini (Canción 1)
- Actividad 1. Qué es el feminismo para **mi?** (Audiovisual 1). Yo soy **como** la loba. Alfonsina Storni. (Texto 1)
- Actividad 8: Gloria Trevi - El pelo suelto (Canción 2) 1981: Encuentro Feminista de Latinoamérica y el Caribe (Texto 3)
- 2015.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 11**
- Contar anécdotas, argumentos de filmes e romances
- 2015.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 14**
- **Proyecto** transversal 4: Ritmos instrumentos transculturados: música e identidade na América Latina.
- 2015.2 – 102h – Português Adicional Intermediário I Turma 05**

	<ul style="list-style-type: none"> • lendo crônicas <p>2015.2 – 102h – Português Adicional Intermediário I Turma 22</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Música "Eduardo.." (Legião); P. Perfeito</u> • <u>Verbos + preposições; Música "Imagina" (Chico Buarque)</u> • <u>Apostila fonética; Música "Na paz e na pressão" (Pouca Vogal)</u> • <u>Presente Subjuntivo; Música "Depois da curva" (Pouca Vogal)</u> • <u>Música "América 21" (Black Alien)</u> • <u>Música "Quem de nós dois" (Ana Carolina): verbos Indicativo x Subjuntivo</u> • Teatro: situações cotidianas • Teatro (cont.) <p>2015.2 – 102h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 03 e 08</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caricatura e grafitti na América Latina • Argentina e a obra de Horacio Quiroga <p>2015.2 – 102h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 07, 12 e 14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço público na América Latina contemporânea – música. <p>2015.2 – 102h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade transversal: música e identidade na América Latina. <p>2015.2 – 102h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biografias de artistas latinoamericanos contemporâneos • Mujeres trabajadoras en Latinoamérica: biografias de mujeres comunes (lecturas y debate)
Bibliografia	<p>2014.2 – 136h – Português Adicional Intermediário I Turma 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. <p>2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 20 e 36</p> <ul style="list-style-type: none"> • OXMAN, C.; FERNÁNDEZ, K.. Canciones del sur 1. Voces del sur. 2007. <p>2015.1 – 102h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 02</p> <ul style="list-style-type: none"> • OXMAN, C.; FERNÁNDEZ, K. Canciones del sur 1. Voces del Sur. 2007. <p>2015.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 10 e 20</p> <ul style="list-style-type: none"> • OXMAN, Claudia. Canciones del sur: para aprender español, volume 1. Buenos Aires: Voces del Sur, 2007. 80 p. ISBN:9789872283322. <p>2015.2 – 102h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 02, 06, 09, 12 e 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • OXMAN, C.; FERNÁNDEZ, K. Canciones del sur 1. Voces del Sur. 2007. <p>2016.1 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 03</p> <ul style="list-style-type: none"> • OXMAN, Claudia. Canciones del sur: para aprender español, volume 1. Buenos Aires: Voces del Sur, 2007. 80 p. ISBN: 9789872283322.

Fonte: Elaboração da autora.

Como observado em alguns planos de ensino do nível básico, há nos planos do nível intermediário a necessidade de realização de revisão ortográfica e textual em 11 planos de ensino. Há espaços extras entre palavras, irregularidades na pontuação, não padronização entre o uso de maiúsculas e minúsculas em cada novo tópico de aula cadastrado além de obras cujos nomes estão incompletos ou incorretos. É possível atestar essa necessidade de revisão olhando, por exemplo,

para os recortes dos planos presentes no Quadro 06 das turmas 10 e 14 de 136h, de 2015.2, de Espanhol Adicional Intermediário I.

Entre os planos de ensino que apontam a presença de textos literários, assim como no nível básico, também no nível intermediário alguns o fazem em mais de uma seção, como acontece com o plano da turma 10 de espanhol de 136h de 2015.2, já que se pode verificar uma indicação de texto literário tanto na seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades” como na seção “Bibliografia”.

Dos planos de ensino do nível intermediário I analisados, 7 deles apontam a presença do texto literário na seção “Metodologia”, indicando que as aulas serão desenvolvidas com a utilização de músicas (6 planos) e de narração e literatura oral (1 plano) entre outros textos. Ao adotar o entendimento de Lajolo (2018) acerca do que é literatura, letras de músicas são entendidas como poemas, assim, toda menção a músicas feitas nos planos de ensino selecionados são consideradas uma alusão à presença do texto literário.

Vale destacar, entretanto, que, entre esses 7 planos, apenas um deles deixa esclarecido nos conteúdos quais textos literários foram selecionados para as aulas, trata-se do plano da turma 26 de Espanhol Intermediário I, de 136h, de 2014.2. Os demais planos, mesmo que tenham indicado na “Metodologia” que textos literários vão ser utilizados, não expõem na seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades” quais são esses textos ou de que forma foram abordados, evidenciando uma insuficiência de informações.

Entre os planos do nível intermediário I, não foram localizadas indicações à presença do texto literário nas seções “Objetivos” e “Avaliações”. Ao observar, todavia, a seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, foram encontrados 24 planos em que há a presença da literatura nas aulas de PLA e ELA. Em alguns planos aparece diretamente o nome dos textos literários selecionados (Pedro Navaja, *Yo soy como la loba*, etc.), enquanto outros indicam o nome de escritores (Douglas Dieguez, Daniel Munduruku, etc), estilos musicais (rap indígena, MPB) e gêneros literários (crônicas, romances, grafitti, poemas, etc.).

Diferentemente dos planos de ensino do nível básico, no nível intermediário, o texto literário é mencionado não apenas como gênero de recepção, haja vista que sua produção já se encontra sendo solicitada em 2 planos desse nível a partir de atividades de escrita criativa, como se pode verificar nos recortes dos planos de ensino das turmas 16 de Português Adicional Intermediário I, de 136h, de 2014.2, e

na turma 26 de Espanhol Adicional Intermediário I, de 136h, de 2014.2, constantes no Quadro 06.

No que se refere aos textos literários serem utilizados para o aprendizado mecânico de conteúdos linguísticos, foram encontrados 5 planos que suscitam essa hipótese.⁷⁵ Outra vez, reitera-se a impossibilidade de se afirmar com certeza que a concepção de linguagem existente por detrás da elaboração desses 5 planos seja a estruturalista, pois os planos não deixam claro se os textos literários foram abordados apenas para o aprendizado de questões linguísticas, como fonética ou gramática, ou se foram também abordados segundo outras perspectivas. Entretanto, o que está exposto nesses 5 planos, como se pode conferir no Quadro 06, sugere que o texto literário pode estar apenas servindo de pretexto para introduzir conteúdos linguísticos, o que, conseqüentemente, faz com que se mantenham distantes da perspectiva de educação literária defendida nesta pesquisa.

Em relação aos 12 planos de ensino que indicam a presença da literatura na seção “Bibliografia”, apenas um deles expressa nos conteúdos quais textos literários foram trabalhados em aula, trata-se do plano da turma 10 de Espanhol Adicional Intermediário I, de 136h, de 2015.2. Os demais, ainda que expressem em suas referências bibliográficas livros que contenham textos literários, como é o caso da obra “*Canciones del sur*”, que reúne uma coletânea de letras de músicas selecionadas para o aprendizado da língua espanhola, não explicitam quais textos foram utilizados na parte dos conteúdos. A indicação de livros com textos literários na bibliografia dos planos de ensino sugere que eles tenham sido trabalhados com os estudantes, de todo modo, as informações expostas não são suficientes para saber como este trabalho aconteceu, se a partir de uma abordagem crítica ou mecanicamente ligada a conteúdos linguísticos.

Para finalizar, foi possível verificar que os planos de ensino do recorte feito do nível intermediário I que sugerem que o texto literário pode estar sendo usado como pretexto para a introdução de conteúdos linguísticos são minoria, apenas 5. Vale apontar, mesmo assim, a importância de que a literatura seja abordada para além da

⁷⁵ Planos de ensino do nível intermediário I em que o trabalho com o texto literário parece vir atrelado ao ensino mecânico da língua adicional (ver Quadro 06).

2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 01

2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 04

2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 24

2014.2 – 136h – Espanhol Adicional Intermediário I Turma 26

2015.2 – 102h – Português Adicional Intermediário I Turma 22

introdução de temas de gramática ou fonética, por exemplo. Afinal, o projeto da UNILA preconiza uma educação bilíngue, que amplie a capacidade do estudante de perceber as múltiplas possibilidades de expressão linguística existentes, mas requer também uma formação crítica, emancipadora e humanizada.

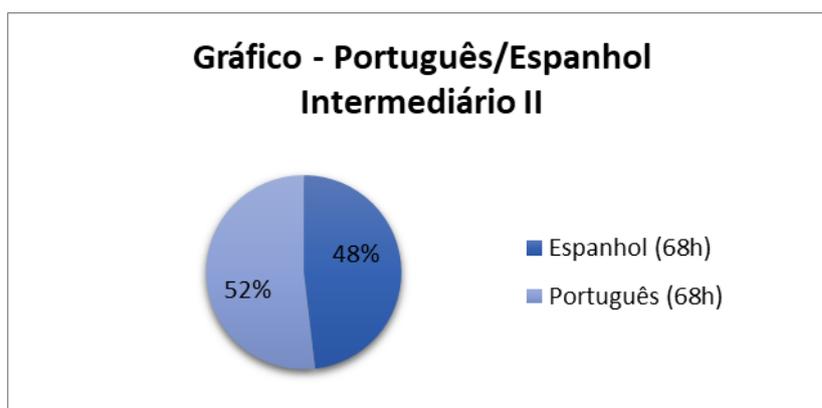
4.1.3 Português/Espanhol Adicional Intermediário II

A quantidade de planos de ensino do componente curricular Português/Espanhol Adicional Intermediário II a que se obteve acesso para a realização desta pesquisa foi 27. Como mencionado anteriormente, o número de planos de ensino dessa disciplina é bastante menor quando comparado ao número de planos dos níveis básico e intermediário I por conta de ser, à época em que os componentes curriculares foram ministrados, uma disciplina obrigatória a 13 cursos de graduação da UNILA, sendo optativa aos demais cursos. Além disso, as turmas desse nível também sofrem redução por conta outras razões, a evasão dos cursos e, por vezes, da universidade, como também a reprovação nos componentes curriculares Português/Espanhol Adicional Intermediário I e Português/Espanhol Adicional Básico, que são pré-requisitos para cursar o nível intermediário II, são alguns motivos que fazem com que o número de turmas diminua.

Entre os 27 planos de ensino do componente curricular Português/Espanhol Adicional Intermediário II utilizados neste estudo, foram identificados 9 com necessidade de revisão ortográfica e textual, assim como também foram alguns planos das disciplinas do nível básico e intermediário I. Um exemplo se encontra no recorte feito do plano de ensino do componente curricular Espanhol Adicional Intermediário II, turma 05, de 2016.1, no Quadro 07. Na seção “Objetivos”, é possível verificar, no recorte do plano mencionado, a palavra “*alumno*” com sua grafia em espanhol, quando o restante das informações constantes na seção se encontram em língua portuguesa.

Diferentemente dos componentes curriculares do nível básico e do nível intermediário I, disciplinas com 136 ou 102 horas, o nível intermediário II possui 68 horas, ou seja, é uma disciplina com menor carga horária. Dos 27 planos de ensino analisados do nível intermediário II, 13 são da língua espanhola e 14 da língua portuguesa, conforme ilustra o gráfico da figura 13.

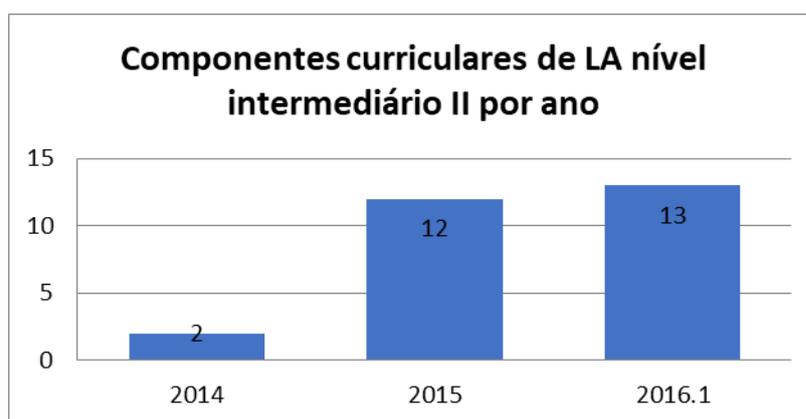
Figura 13



Fonte: Elaboração da autora.

Em relação ao número de planos de ensino por ano, tendo em vista o recorte temporal feito nesta pesquisa – primeiro semestre de 2014 a primeiro semestre de 2016 –, entre os 27 planos a que se obteve acesso através do SIGAA para a realização deste estudo, 2 são de 2014, 12 são de 2015 e 13 do primeiro semestre de 2016, como se pode verificar no gráfico da Figura 14. Outra vez fica evidente, por conta do aumento expressivo no número de turmas, o crescimento da UNILA a partir do ano de 2015.

Figura 14

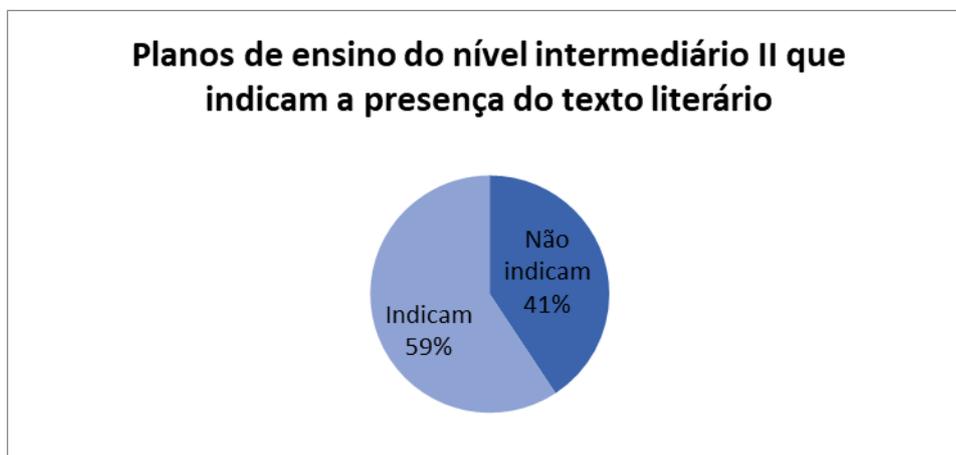


Fonte: Elaboração da autora.

Feitas essas considerações iniciais, segue-se para a questão que motivou este estudo: a presença do texto literário nas aulas de PLA e ELA da UNILA. Entre os 27 planos de ensino do componente curricular Português/Espanhol Adicional

intermediário II consultados, 16 indicam a presença do texto literário e 11 não apresentam essa informação, como mostra o gráfico da Figura 15:

Figura 15



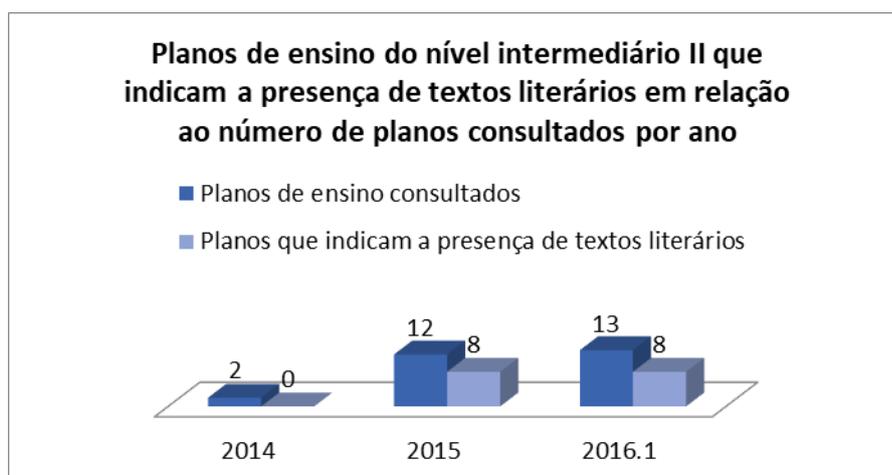
Fonte: Elaboração da autora.

Assim como nos planos de ensino dos níveis de LA anteriormente analisados, também alguns do componente curricular Português/Espanhol Intermediário II apresentam tópicos de aula imprecisos como: “unidade 01, 02, 03”, “*seminario* 1, 2”; “*actividad* 3, 4”, etc, os quais não permitem saber com exatidão quais conteúdos ou textos foram trabalhados, no entanto, são minoria. A grande maioria prioriza os gêneros discursivos da esfera acadêmica (resumo, resenha, seminário, pôster, artigo científico, projeto de pesquisa, exposição oral/comunicação, monografia, etc.).

Entende-se a necessidade de se trabalhar com gêneros da esfera acadêmica no ambiente universitário, contudo, faz-se importante não deixar de buscar “[...] modos de agir em sala de aula que possibilitem um ensino/aprendizagem de línguas sensível à pessoa humana, ao seu momento histórico de vivência, às relações que estabelece com os indivíduos do seu grupo e de outros grupos [...]. (SANTOS, 200, p. 13).

Entre os 16 planos de ensino do nível intermediário II que indicam a presença do texto literário, 8 são do ano de 2015 e 8 do primeiro semestre de 2016. Não foram identificados planos de ensino do componente curricular Português/Espanhol Adicional Intermediário II no ano de 2014 que indicassem a presença do texto literário como pode ser verificado no gráfico da Figura 16.

Figura 16



Fonte: Elaboração da autora.

Na sequência, no Quadro 07, encontram-se recortes feitos dos 27 planos de ensino do componente curricular Português/Espanhol Adicional Intermediário II, os quais indicam a presença do texto literário nas aulas de PLA e ELA. Tais recortes se encontram organizados, no quadro, de acordo com a seção do plano de ensino da qual foram retirados. Assim como nos Quadros 05 e 06, dos níveis básico e intermediário I, também no Quadro 07 há componentes curriculares que aparecem mais de uma vez, haja vista que em alguns planos de ensino é possível encontrar a indicação ao texto literário em mais de uma seção. Tal situação ocorre com os planos 12 e 15 de Espanhol Adicional Intermediário II, de 2015.1, por exemplo, já que ambos indicam a presença da literatura tanto na seção “Objetivos” como na seção “Bibliografia”.

Quadro 07 – Planos de ensino do nível intermediário II em que textos literários estão presentes⁷⁶

Objetivos	<p>2015.1 – 68h – Português Adicional Intermediário II Turma 02, 05, 08, 09, 11</p> <ul style="list-style-type: none"> desenvolver a compreensão e produção de textos acadêmicos, culturais, literários, científicos e de divulgação científica de diversas áreas, com ênfase na interdisciplinaridade e na integração latino-americana. <p>2015.1 – 68h – Espanhol Adicional Intermediário II Turma 12, 15</p> <ul style="list-style-type: none"> Através do Espanhol, trazer à luz as diferentes identidades que compõem o mapa da América Latina, aproximando o aluno das tradições, culturas, manifestações artísticas e literárias desenvolvidas
------------------	---

⁷⁶ As palavras realçadas apresentam incorreções ortográficas e foram transcritas do modo como se encontravam nos planos de ensino. Já os fragmentos sublinhados indicam aulas em que o texto literário parece estar atrelado mecanicamente a conteúdos linguísticos. Tais situações serão mais bem explicadas neste texto logo após a apresentação do quadro.

	<p>em nosso continente, combatendo os estereótipos e fomentando a integração cultural.</p> <p>2016.1 – 68h – Português Adicional Intermediário II Turma 01, 04</p> <ul style="list-style-type: none"> desenvolver a compreensão e produção de textos acadêmicos, culturais, literários, científicos e de divulgação científica de diversas áreas, com ênfase na interdisciplinaridade e na integração latino-americana. <p>2016.1 – 68h – Espanhol Adicional Intermediário II Turma 05</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar a conhecer, através do espanhol, as diferentes identidades que compõem o mapa da América Latina, aproximando o alumno das tradições, culturas, manifestações artístico-literárias desenvolvidas no continente, combatendo os estereótipos e incentivando a integração cultural.
Metodologia	<p>2015.1 – 68h – Português Adicional Intermediário II Turma 02</p> <ul style="list-style-type: none"> Gêneros de compreensão: artigos científicos (de revisão, de atualização, etc), ensaios, resenhas acadêmicas ou resenhas críticas, editoriais de revistas científicas, normas de revistas científicas, artigos de divulgação científica, textos didáticos sobre gêneros acadêmicos e normas da ABNT, aulas, palestras, seminários, defesas de TCC, vídeos de divulgação científica, documentários, infográficos, entrevistas com especialistas, textos literários, de divulgação cultural, curta e longa metragens, documentários, obras artísticas.
Conteúdo programático e cronograma de atividades	<p>2015.1 – 68h – Espanhol Adicional Intermediário II Turma 07</p> <ul style="list-style-type: none"> Poesia latinoamericana atual <p>2016.1 – 68h – Português Adicional Intermediário II Turma 12</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação. Para trabalhar a oralidade (em duplas). Responder: * Por que escolheram essa música?; * Façam um resumo em voz alta; * Interpretem a letra. Apresentação oral de músicas que foram trabalhadas na 1ª aula com audição. <p>2016.1 – 68h – Espanhol Adicional Intermediário II Turma 02</p> <ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de información sobre hibridismo cultural en la música latinoamericana <u>Hibridismos culturales II (música) - Reconocimiento y práctica de construcciones subordinadas: oraciones sustantivas</u> <u>Hibridismos culturales IV (literatura) - Reconocimiento y práctica de usos especiales de SE: impersonalidad, pasiva refleja, involuntariedad.</u> <p>2016.1 – 68h – Espanhol Adicional Intermediário II Turma 26</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Narración y autobiografías: acciones en el pasado, un viaje a la literatura de Eduardo Galeano</u> Entrevistas y narración autobiográfica: Emociones, historias y experiencias
Bibliografia	<p>2015.1 – 68h – Espanhol Adicional Intermediário II Turma 12, 15</p> <ul style="list-style-type: none"> TRAPIELLO, Andrés; MORIYÓN, Félix García. Los cuentos del "quijote". México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 2007. 226 p. (Biblioteca Universitaria de Bolsillo) ISBN: 9789681683382. La Arboleda Perdida (fragmento, capítulo VII). <p>2016.1 – 68h – Espanhol Adicional Intermediário II Turma 05</p> <ul style="list-style-type: none"> OXMAN, Claudia. Canciones del sur: para aprender español, volume 1. Buenos Aires: Voces del Sur, 2007. 80 p. ISBN: 9789872283322 <p>2016.1 – 68h – Espanhol Adicional Intermediário II Turma 06, 17, 26</p> <ul style="list-style-type: none"> OXMAN, C.; FERNÁNDEZ, K. Canciones del sur 2. Buenos Aires: Voces del Sur, 2007.

Fonte: Elaboração da autora.

Entre os planos de ensino do componente curricular Português/Espanhol Intermediário II que indicam a presença do texto literário, 10 deles o fazem na seção “Objetivos”. De modo geral, tais planos evidenciam que a disciplina tem como um de seus objetivos desenvolver a compreensão e produção de textos literários ou aproximar o aluno das manifestações artístico-literárias. No entanto, é importante mencionar que 8 desses 10 planos, ainda que apontem nos objetivos a presença do texto literário, não indicam nos conteúdos nem na bibliografia quais textos foram selecionados para serem utilizados em aula.

Uma vez que não se especifica quais textos foram utilizados, tampouco se esclarece de que maneira foram abordados no caso de terem sido trabalhados, se ligados mecanicamente ao ensino de conteúdos linguísticos ou se explorados dentro da concepção da educação literária. Já os 2 planos de ensino que indicam os textos literários selecionados, estes o fazem na seção “Bibliografia”, ou seja, há apenas a referência bibliográfica das obras, então, não se sabe como se deu o trabalho com tais obras, evidenciando, uma vez mais, a necessidade de elaboração de futuros planos de ensino com maior riqueza de detalhes no que se refere aos conteúdos abordados.

Há apenas um plano de ensino que indica a presença do texto literário na seção “Metodologia”. Tal indicação se dá no momento em que são especificados quais gêneros discursivos serão trabalhados como gêneros de compreensão. No entanto, esse plano de ensino não aponta quais textos foram trabalhados na seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades” ou na seção “Bibliografia”. Dessa forma, também fica impossibilitado saber como tais textos foram trabalhados em aula, uma vez que esse detalhamento não acontece.

Em relação aos 4 planos de ensino que fazem a indicação de textos literários na seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, não há indicação clara de quais obras foram lidas e trabalhadas, mas um deles esclarece que se refere a textos de Eduardo Galeano e outro à poesia latino-americana atual. 2 deles indicam o trabalho com músicas e 1 deles, além da música, menciona a literatura, entretanto, sem especificar autor ou gênero literário selecionado.

No que se refere às concepções que parecem amparar a forma como a literatura é abordada nesses planos, verifica-se, a possibilidade de a concepção estruturalista de língua outra vez estar presente, já que, em 2 dos planos de ensino que indicam a presença da literatura na seção “Conteúdo programático e

cronograma de atividades” se nota uma possível utilização do texto literário como pretexto para o trabalho com conteúdos gramaticais, como se pode verificar nos recortes destacados dos planos de ensino das turmas 02 e 26 de Espanhol Adicional Intermediário II, de 2016.1, disponíveis no Quadro 07. Se tais textos tiverem sido explorados apenas pela abordagem de questões gramaticais, novamente, se estaria distante da proposta de desenvolvimento da educação literária.

Relativamente aos 6 planos de ensino que indicam a presença do texto literário, na seção “Bibliografia”, vale destacar que nenhum deles indica quais obras ou quais textos das obras foram trabalhados na seção “Conteúdo programático e cronograma de atividades”, revelando, uma vez mais, a necessidade da elaboração de planos de ensino de modo mais cuidadoso e esclarecedor. É importante que textos literários indicados como bibliografia da disciplina apareçam entre os conteúdos, e que os tópicos de aulas indiquem de que maneira tais textos foram abordados, se ligados ao ensino da gramática, se usados para a discussão de algum tema interdisciplinar, se lidos para terem seus sentidos desvelados, etc.

Não são todos os planos de ensino que apresentam todas essas fragilidades. Os recortes feitos chamam a atenção para questões que podem ser problemáticas por não permitirem que os textos literários sejam explorados de modo mais aprofundados, contudo, tais recortes não correspondem à totalidade dos planos de ensino. Para finalizar, na próxima seção, são apresentadas considerações gerais referentes aos planos de ensino de todos os níveis de ensino de LA que compõem o CCE na UNILA.

4.1.4 Considerações gerais sobre os planos de ensinos de LA

Ao refletir a literatura nas aulas de LA da UNILA e estabelecer relações entre os planos de ensino dos componentes curriculares de PLA e ELA que integram o CCE e que foram selecionados a partir do recorte feito por esta pesquisa, nota-se que vários planos não indicam a presença do texto literário. Relativamente a essa questão, Delgado Guzmán (2017, p. 25) afirma que a ausência da literatura faz com que alunos

[...] se desmotiven y no les guste leer, mucho menos escribir, porque no se les brinda un espacio para fortalecer la imaginación y la

*creatividad, lo que lleva a los estudiantes a asumir una postura distante y apática de las diferentes manifestaciones de la literatura.*⁷⁷

No caso mencionado, Delgado Guzmán se refere à ausência da literatura escrita, e essa situação desencadeia a necessidade de reflexão sobre a temática entre os docentes do eixo de línguas. É importante que os professores se preocupem também com a missão e vocação da universidade durante as aulas, e o trabalho com o discurso literário, em suas diferentes manifestações, entre elas a escrita, pode contribuir para a concretização de uma integração solidária na América Latina e no Caribe. Dessa forma, “[...] *es de vital importancia el rol del docente en la enseñanza de la educación literaria, ya que es el orientador y guía en la formación [...].*”⁷⁸ (DELGADO GUZMÁN, 2017, p. 53)” das/dos estudantes.

Outra questão que chama a atenção é que entre os planos de ensino que indicam a presença da literatura alguns parecem utilizar o discurso literário como pretexto para o enfoque de outros conteúdos (tempos verbais, léxico, fonética, etc.). A Tabela 10 apresenta a quantidade de planos de ensinos que (não) indicam a presença da literatura e, entre os que indicam, quantos deles parecem usar o texto literário como pretexto para o trabalho de outros conteúdos.

Tabela 10 – Síntese em números dos planos que (não) indicam a presença do texto literário e dos que parecem usá-lo como pretexto

NÍVEL DA LÍNGUA ADICIONAL	TOTAL DE PLANOS	NÃO INDICAM A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO	INDICAM A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO	LITERATURA COMO PRETEXTO
BÁSICO	101	53	48	8
INTERMEDIÁRIO I	61	23	38	5
INTERMEDIÁRIO II	27	11	16	2
TOTAL	189	87	102	15

Fonte: Elaboração da autora.

Vale reafirmar que tais números podem não corresponder à quantidade real de planos de ensino que indicam ou não o trabalho com textos literários, já que vários planos carecem de uma elaboração mais detalhada, com maior especificação dos conteúdos, como já mencionado. Além disso, relativamente aos planos que parecem utilizar textos literários para a introdução de outros conteúdos, faz-se

⁷⁷ Tradução nossa: “[...] se desmotivem e não gostem de ler, muito menos escrever, porque não lhes é dado um espaço para fortalecer a imaginação e a criatividade, o que leva os estudantes a assumirem uma postura distante e apática das diferentes manifestações da literatura”.

⁷⁸ Tradução nossa: “[...] é de vital importância o papel do docente no ensino da educação literária, já que é o orientador e guia na formação [...]”.

importante destacar que questões de léxico, gramática e oralidade, por exemplo, são pertinentes e necessárias.

O que se visa, no entanto, é que a abordagem dos textos literários não se encerre em atividades de tendência estruturalista, para que a educação literária, dentro da perspectiva dos letramentos, possa ser concretizada, possibilitando a formação de um estudante e leitor crítico e autônomo. É possível, inclusive, que o trabalho com textos literários indicados nesses planos efetivamente não se encerre em atividades voltadas à concepção estruturalista da língua, contudo, com as informações disponibilizadas nos planos, não é possível chegar a essa conclusão, o que reitera a necessidade de maior detalhamento no que se refere à elaboração de futuros planos de ensino de LA na UNILA.

Espera-se, a partir da educação literária presente nas aulas de LA, que os estudantes desenvolvam o gosto pela leitura de contos, poemas, romances e outros discursos literários que tragam sentidos às suas vidas, de modo a enriquecer a visão de mundo, a dimensão humana, o senso crítico e o entendimento do âmbito social e coletivo através da experiência estética da linguagem literária que tudo permite no mundo da imaginação.

Segundo Cosson (2014, l. 1882), ser leitor de literatura

[...] é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Nessa perspectiva, anseia-se que os textos literários não sejam lidos sempre ou apenas para o preenchimento de questionários de verificação de leitura, o reconhecimento de temas interdisciplinares, o estabelecimento de relações com as características da escola literária a que pertence, no caso de obras canônicas, ou a comum introdução de conteúdos relacionados à gramática, léxico, fonética, etc. Todas essas atividades são importantes e contribuem para o aprendizado e para a formação do estudante, mas não isoladamente. Além disso, o processo de desvelamento de sentidos do texto – a partir do desenvolvimento de uma

competência leitora que permita ir além da mera decodificação dos textos – não deve ser esquecido.

O que se almeja com a educação literária é a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de entender que a leitura literária é uma atividade que se aprofunda a cada nova leitura desenvolvida e a cada nova experiência vivida. O intercâmbio das interpretações feitas de modo coletivo, em sala de aula, permite o surgimento de uma sensação de pertencimento ao grupo, uma vez que a leitura e o compartilhamento de interpretações de uma obra literária se configura como um elo entre os estudantes, a formação de uma comunidade de leitores “[...] que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo.” (COSSON, 2014, I 646). É a partir desse processo de construção pessoal e do mundo que as transformações sociais propostas pela UNILA para a América Latina e Caribe podem também acontecer.

4.2 Dados do questionário aplicado aos docentes

Este subcapítulo apresenta os dados obtidos com o questionário aplicado aos 19 docentes de PLA e ELA da UNILA que se dispuseram a participar desta pesquisa. Reflexões relativas às respostas dadas às 5 perguntas que constam no questionário (Apêndice A) são desenvolvidas levando-se em conta as discussões já apresentadas sobre os documentos institucionais e sobre o referencial teórico relacionado ao caráter humanizador da literatura e ao ensino de literatura em aulas de línguas.

As respostas dadas pelos docentes nas questões abertas, quando citadas, foram transcritas exatamente da forma como se encontram, apresentando, algumas vezes, incorreções gramaticais. Os questionários foram numerados de 1 a 19 e, para se referir a cada um deles, o número que lhes foi atribuído é utilizado. Além disso, por uma questão organizacional, há, neste subcapítulo, um item para tratar de cada pergunta do questionário.

4.2.1 Dados relativos à 1ª pergunta (questionário docentes)

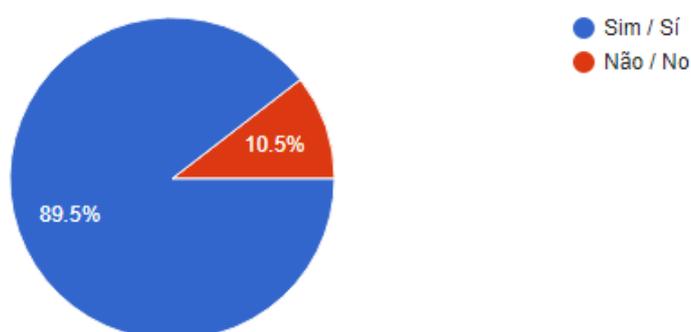
A primeira pergunta do questionário aplicado aos professores de LA tem por intuito saber se eles consideram relevante o trabalho com o texto literário nas aulas

de PLA e ELA da UNILA. Além de assinalar “sim” ou “não” como resposta, também foi solicitada a apresentação de uma justificativa a esta questão. A seguir, o resultado:

Figura 17 – 1ª pergunta do questionário aplicado aos docentes

1. Você considera relevante o trabalho com textos literários nas disciplinas de Português/Espanhol como língua adicional? / ¿Considera usted relevante el trabajo con textos literarios en las asignaturas de Portugués/Español como lengua adicional?

19 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

Como se pode perceber, 10,5% dos respondentes, o que corresponde a 2 docentes, responderam que não consideram pertinente o trabalho com textos literários nas disciplinas de LA da UNILA. Essa resposta, primeiramente, já aponta uma possível explicação para a ausência de textos literários em alguns dos planos de ensino. Afinal, se os docentes não consideram o trabalho com a literatura relevante, provavelmente, não o proporão em sala de aula. Contudo, conforme mencionado na discussão teórica feita no terceiro capítulo desta tese, o texto literário, por seu caráter humanizador, pode contribuir para a concretização do projeto da UNILA de integração solidária da América Latina e Caribe. Logo, por ser importante, faz-se necessário averiguar as justificativas apresentadas pelos docentes.

As justificativas apresentadas pelos docentes que responderam que não consideram relevante o trabalho com textos literários nas aulas de LA consta nos questionários 1 e 10 e foram as seguintes:

1. Considerando que a atual proposta pedagógica é trabalhar gêneros acadêmicos, não considero relevante o trabalho com textos literários na minha prática, apesar de não os descartar para um eventual uso.
10. Para mim, o trabalho com texto literário é tão relevante quanto o trabalho com qualquer tipo de gênero, sendo o literário mais um gênero que aborda aspectos culturais também.

Em relação à primeira justificativa, entende-se a grande relevância de se trabalhar com gêneros acadêmicos no ambiente universitário, pois o domínio de tais gêneros tanto para a compreensão como para a produção será exigido durante a formação dos estudantes em todos os cursos de graduação. Entretanto, vale destacar que a UNILA não se encontra apenas preocupada com a formação profissional do estudante, mas também com a formação cidadã. Assim, por conta do caráter humanizador que a literatura possui, seria inviável descartá-la das aulas de LA, já que pode contribuir para essa formação cidadã também preconizada pela UNILA. O docente afirma também não descartar o texto literário para um eventual uso, o que indica um trabalho muito esporádico com a literatura em suas aulas. Não se espera que o professor priorize os gêneros da esfera literária em detrimento aos gêneros da esfera acadêmica, apenas se defende que textos literários não sejam desconsiderados nas práticas de ensino de LA.

No que se refere à segunda justificativa, nota-se que o docente assinalou “não” como resposta à primeira questão e apresentou uma justificativa um tanto quanto contraditória, já que diz ser o trabalho com o texto literário tão relevante como o trabalho com qualquer outro gênero. Ou seja, se é tão relevante quanto outros gêneros, é considerado, pelo docente, igualmente pertinente. A pergunta não sugere um nível de hierarquia entre os gêneros, desse modo, a justificativa dada contradiz sua resposta. Além disso, o docente também ressalta o fato de gêneros da esfera literária abordarem aspectos culturais, algo reconhecido também por outros professores que afirmaram que o texto literário é “sim” relevante para as aulas de LA. Outras justificativas apresentadas que chamaram a atenção constam nos questionários 2 e 15 e são as seguintes:

2. A literatura não deveria ser utilizada apenas como mote para o aprendizado de estruturas gramaticais. Desde o meu ponto de vista, é um meio fundamental no (re)conhecimento de identidades e culturas e na formação e subjetividade dos sujeitos aprendizes.
15. *Los textos literarios son uno de los diversos materiales con los que se puede trabajar en clase de ELE. Con ellos se puede practicar la morfología y sintaxis, las*

*variedades de la lengua, dialectología, historia de la lengua, etc., además de contribuir a la formación literaria del alumno.*⁷⁹

Enquanto um docente entende a literatura como fundamental para a formação da subjetividade dos estudantes e para o (re)conhecimento de culturas e identidades, afirmando que textos literários não deveriam ser usados como ponto de partida para o trabalho com questões gramaticais, outro docente diz ser o texto literário um material relevante para praticar morfologia e sintaxe, variedades da língua, dialetologia e história da língua. Ainda que este docente compreenda a relevância do trabalho com o texto literário para a formação literária do aluno, verifica-se, a partir de sua justificativa, que a literatura nas aulas de língua figura como meio a serviço de conteúdos linguísticos, mostrando uma concepção de língua enquanto estrutura que muito se distancia da proposta de educação literária, haja vista que o docente parece se preocupar menos com o letramento literário e mais com o aprendizado de gramática.

As demais justificativas apresentadas pelos docentes revelam que eles consideram o trabalho com o texto literário nas aulas de LA da UNILA pertinentes por razões diversas. Além das questões de (re)conhecimento de identidades e culturas, e da formação literária do aluno, já mencionadas, também são considerados motivos o fato de a literatura apresentar a capacidade inventiva de um usuário com a língua, abordar questões sociais e históricas, permitir o trabalho com a compreensão leitora a partir de uma linguagem possivelmente diferente daquela de uso habitual, ampliar o contato com a língua estudada, etc.

Outros aspectos importantes também mencionados por alguns docentes que justificam o trabalho com o texto literário se relacionam: 1) ao entendimento de que língua e cultura são indissociáveis, logo, conhecer a cultura que permeia determinado idioma implica em conhecer também textos literários dessa língua, haja vista que integram a cultura; 2) à necessidade de fazer com que estudantes, nas aulas de LA, tenham contato com gêneros textuais diversos, entre eles os da esfera literária; e 3) à promoção de um letramento crítico, que também acontece a partir do trabalho com a literatura.

⁷⁹ Tradução nossa: “Os textos literários são um dos diversos materiais com os que se pode trabalhar em aulas de ELE. Com eles se pode praticar a morfologia e a sintaxe, as variedades da língua, dialetologia, história da língua, etc., além de contribuir para a formação literária do aluno”.

Para finalizar as reflexões sobre esta questão, vale o destaque de que ainda que a maior parte dos respondentes reconheça a relevância do trabalho com textos literários nas aulas de LA, há uma minoria que não a reconhece e há quem a reconhece, mas entende que a literatura como recurso a serviço do ensino de línguas, utilizando-a para o trabalho de questões de morfologia e sintaxe, por exemplo, como indicado no questionário 15. Espera-se que a divulgação dos resultados deste estudo possa levar esses docentes a repensar suas práticas de ensino, de modo que busquem promover um trabalho com gêneros da esfera literária por meio de uma perspectiva crítica, a fim de potencializar as chances de cumprimento de missão e vocação da UNILA.

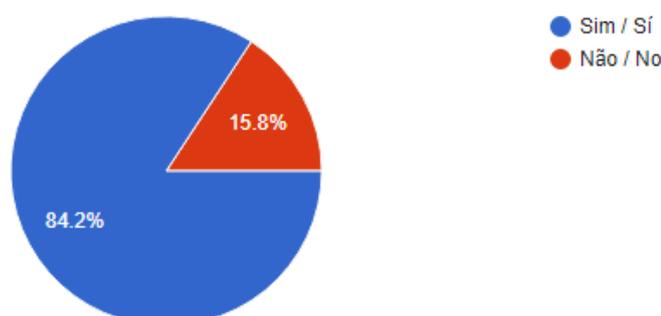
4.2.2 Dados relativos à 2ª pergunta (questionário docentes)

A segunda pergunta do questionário aplicado aos docentes objetiva saber se eles costumam utilizar textos literários nas aulas de LA que ministram na UNILA. Além de assinalar “sim” ou “não” como resposta a esta questão, também foi solicitado, se possível, o relato de uma experiência pessoal que envolvesse o trabalho com a literatura. Nesse relato o docente deveria indicar como o texto literário havia sido abordado e com quais propósitos. A seguir, o resultado:

Figura 18 – 2ª pergunta do questionário aplicado aos docentes

2. Você costuma utilizar textos literários em suas aulas de Português/Espanhol como língua adicional? / ¿Suele usted utilizar textos literarios en sus clases de Portugués/Español como lengua adicional?

19 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

Relativamente à segunda questão, 15,8% dos docentes, o que corresponde a 3 professores, responderam que não costumam utilizar textos literários nas aulas de LA que ministram na UNILA. Tal resposta novamente explica o fato de diversos planos de ensino não mencionarem o trabalho com a literatura, afinal, se há docentes que não costumam utilizar textos literários em suas aulas de LA, logicamente, é pouco provável que se encontrem indicações de textos literários em seus planos de ensino. De todo modo, é interessante verificar os relatos apresentados pelos professores para melhor entender como o texto literário vem sendo abordado nas aulas de LA.

Entre os gêneros da esfera literária escolhidos pelos docentes respondentes para serem trabalhados nas aulas de LA encontram-se, principalmente, contos, microcontos e poemas, por serem textos curtos e possíveis de serem explorados com profundidade durante a aula. Também são lidas biografias, fábulas, lendas, letras de música, crônicas, e peças de teatro. Um docente indica o trabalho com relatos históricos e experiências de vida, já que são textos considerados também literários por ele. Além disso, há menção ao trabalho com fragmentos de prosa e com a literatura em outras linguagens a partir de recursos audiovisuais.

Foi possível identificar que diversos gêneros da esfera literária estão sendo trabalhados nas aulas de LA, entretanto, chama a atenção o relato dos docentes que “não” costumam usar textos literários em suas aulas, os quais se encontram nos questionários 1, 9 e 15. O relato da experiência pessoal envolvendo o trabalho com a literatura em uma aula de LA do questionário de número 1, por exemplo, não esclarece qual texto foi trabalhado, nem como e com quais propósitos o texto foi abordado, como se lê na sequência:

1. Ao trabalhar com metodologia de projeto, um grupo pesquisava o tema do portunhol selvagem, o que motivou o estudo de textos literários e das práticas translíngues.

Como esse docente não costuma trabalhar com textos literários em suas aulas de LA, entende-se que essa atividade tenha acontecido muito eventualmente, o que, de alguma maneira, justificaria sua dificuldade para especificar como e quais textos literários foram trabalhados. Mesmo que seja possível supor que os textos estudados estivessem escritos em portunhol e constituíssem maneiras de práticas translíngues, a resposta poderia ter sido dada com um detalhamento maior, expondo de modo claro com quais objetivos e propósitos os textos foram trabalhados.

Os questionários 9 e 15 também apresentam relatos interessantes, haja vista que indicam uma possível utilização do texto literário como recurso para o aprendizado de conteúdos linguísticos, como se verifica a seguir:

9. *Siempre que abordo el texto literario es para trabajar temáticas diversas en las clases, gramática, aspectos de coherencia textual, etc.*⁸⁰
15. *He trabajado en algunas ocasiones con poesía para prácticas de lectura, por su musicalidad, sobre todo con Rubén Darío. También con autores de la Edad Media, para hacer un análisis histórico de la lengua española y ver su similitud con el portugués, como, por ejemplo: El poema de Mío Cid, Gonzalo de Berceo, El arcipreste de Hita. Autores teatrales, como García Lorca, para propiciar la interacción entre los alumnos mediante los diálogos de los personajes, intentando reproducir una escena. Diferentes poetas que inten[t]an reproducir en su obra el habla de una determinada variedad dialectal del español, como, por ejemplo: Nicolás Guillén o José Hernández, entre otros.*⁸¹

Em relação ao relato do questionário 9, o docente, além de não mencionar uma experiência em específico, nomeando um texto que tenha sido por ele trabalhado, cita que sempre que utiliza um texto literário é para trabalhar temáticas diversas, contudo, menciona apenas a gramática e a coerência textual, entre outras. Em relação à gramática, muito já foi dito na discussão desenvolvida no terceiro capítulo deste trabalho. Já no que tange à questão da coerência textual, obviamente ela é relevante para que o estudante seja capaz de desvelar os sentidos do texto, de toda forma, pensando na perspectiva do letramento literário, faltam atividades que motivem a leitura e introduzam o texto literário ao universo dos estudantes. Falta contextualização e, principalmente, faltam atividades de interpretação, momento em que os estudantes poderão registrar e compartilhar suas impressões de leitura.

No que tange ao relato do questionário 15, verifica-se que a preocupação maior do docente ao utilizar o texto literário parece estar direcionada à leitura oralizada, ao estabelecimento de relações entre o espanhol e o português, à encenação teatral que propicie a interação entre os estudantes na LA e ao reconhecimento de dialetos, por exemplo. Tais atividades, indiscutivelmente,

⁸⁰ Tradução nossa: "Sempre que abordo o texto literário é para trabalhar temáticas diversas nas aulas, gramática, aspectos de coerência textual, etc."

⁸¹ Tradução nossa: "Trabalhei em algumas ocasiões com poesia para práticas de leitura, por sua musicalidade, sobretudo com Rubén Darío. Também com autores da Idade Média, para fazer uma análise histórica da língua espanhola e ver sua semelhança com o português, como, por exemplo: O poema de Mio Cid, Gonzalo de Berceo, o Arcipreste de Hita. Autores teatrais, como García Lorca, para propiciar a interação entre os alunos mediante os diálogos das personagens, tentando reproduzir uma cena. Diferentes poetas que tentam reproduzir em sua obra a fala de uma determinada variedade dialetal do espanhol, como, por exemplo, Nicolás Guillén o José Hernandez, entre outros".

contribuem para o aprendizado da língua estudada, entretanto, assim como no caso anterior, faltam atividades de motivação, introdução e, principalmente, interpretação, para que o aluno possa refletir sobre o texto. A perspectiva de trabalho apresentada pelo docente parece colocar a literatura a serviço da língua estudada, e o desvelamento de sentidos do texto parece ficar em segundo plano.

Possivelmente, os docentes respondentes dos questionários 9 e 15 desenvolvam outros tipos de atividades além das mencionadas, além disso, a proposta de letramento literário proposta por Cosson (2014) tampouco precisaria ser colocada em prática em sala de aula seguindo de forma super estrita os passos que ele propõe. De toda forma, tal proposta poderia funcionar, para esses docentes, como uma maneira de expandir o trabalho que estão propondo com a literatura.

No que diz respeito aos docentes que afirmam que costumam utilizar textos literários em suas aulas de LA também há importantes considerações a serem feitas. O relato do questionário 5, por exemplo, indica que o docente assinalou “sim”, mas deveria ter assinalado “não” como resposta à segunda pergunta, uma vez que alega raramente usar textos literários, ou seja, trabalhar com a literatura não é um costume, como se lê em seu relato:

5. Raramente uso, mas quando uso tento explorar o contexto sociohistórico, sociocultural.

Outra questão curiosa é que mesmo docentes que indicam ter o costume de usar textos literários em suas aulas apresentaram certa dificuldade para expor uma experiência pessoal com a literatura, explicando com precisão e clareza como e com quais propósitos o texto literário foi abordado. Esse é o caso dos relatos contidos nos questionários 10 e 17, como se lê a seguir:

10. Trabalho alguns poemas ou crônicas, conforme o tema da aula, sendo mais uma amostra de gênero discursivo.
17. Já trabalhei, mas com contos curtos, algumas vezes para introduzir o tema das aulas, contextualizar um gênero, não lembro de nada especial no momento.

É possível que muitas atividades tenham sido realizadas a partir do trabalho com o texto literário relatado por esses docentes, contudo, se alguns planos de ensino deixaram a desejar no que se refere à clareza de como as aulas são conduzidas, determinados relatos contidos nos questionários tampouco conseguiram

ampliar grandemente essas informações, haja vista a brevidade das respostas dadas por alguns docentes, que pouco detalham a experiência tida com textos literários.

Vale mencionar que há relatos, como o presente no questionário 8, abaixo indicado, que revelam o alinhamento dos docentes com a proposta de letramento literário, considerando a proposição de atividades de introdução, contextualização e de interpretação, que abrem espaço para reflexões sobre os textos lidos e registro das impressões de leitura, como também o alinhamento com o projeto da universidade através da seleção de textos literários que levam a refletir sobre questões da realidade latino-americana. É o caso do relato contido no questionário 14, transcrito na sequência.

8. Não lembro de uma experiência em específico, mas de modo geral quando apresento textos literários (ou de outras formas artísticas) em minhas aulas de língua costumo abordar questões mais gerais relacionadas ao seu contexto de produção e circulação (autor, país, contexto histórico-social etc.) como forma de introdução; na sequência abordo a compreensão global do texto buscando estabelecer relações com outras produções inclusive em língua materna; posteriormente, oriento a realização de atividades mais específicas relativas à estrutura linguística, aos usos e sentidos assumidos pelo código naquela situação específica. O propósito para a abordagem do texto literário está vinculada à necessidade de possibilitar que os aprendizes da língua conheçam o contexto cultural dos falantes nativos daquela língua e estabeleçam laços afetivos, de identidade e compreensão com relação ao outro.
14. *Un solo ejemplo que me parece responde la pregunta: el microrrelato *El eclipse*, de A. Monterroso, favorece trabajar lectura y comprensión de la realidad, no solo en relación a las problemáticas de los pueblos originarios, sino de la colonización y descolonización epistémica de AL, temáticas acordes al PDI de la UNILA. Por añadidura, el texto favorece trabajar léxico nuevo y diversos usos del modo indicativo (pretérito, especialmente). En este contexto, el texto literario, a mi entender, permite desarrollar diversas competencias: lectura comprensiva, gramática y producción textual.*⁸²

O relato contido no questionário 8, como é possível verificar, indica a realização de atividades relacionadas à estrutura linguística, assim como o relato do questionário 14 menciona o trabalho com a gramática. Contudo, ambos os relatos destacam também outros aspectos trabalhados em relação ao texto literário, por

⁸² Tradução nossa: “Um só exemplo que me parece responde à pergunta: o microrrelato *El eclipse*, de A. Monterroso, favorece trabalhar leitura e compreensão da realidade, não somente em relação às problemáticas dos povos originários, mas também da colonização e descolonização epistêmica da AL, temáticas relacionadas ao PDI da UNILA. Além disso, o texto favorece trabalhar léxico novo, diversos usos do modo indicativo (pretérito, especialmente). Neste contexto, o texto literário, no meu entender, permite desenvolver diversas competências: leitura compreensiva, gramática e produção textual.”

exemplo, o contexto de produção e circulação e a compreensão global do texto (questionário 8), e a leitura compreensiva e a produção textual (questionário 14). Tais relatos ilustram a proposta defendida de que é possível trabalhar questões gramaticais, mas ir além disso, explorando o texto literário por outros aspectos também. Dessa forma, constata-se que, se por um lado há docentes negligenciando ou subaproveitando o trabalho com textos literários, por outro, há professores empenhados para que a literatura e as aulas de LA contribuam para a concretização da missão e vocação da UNILA.

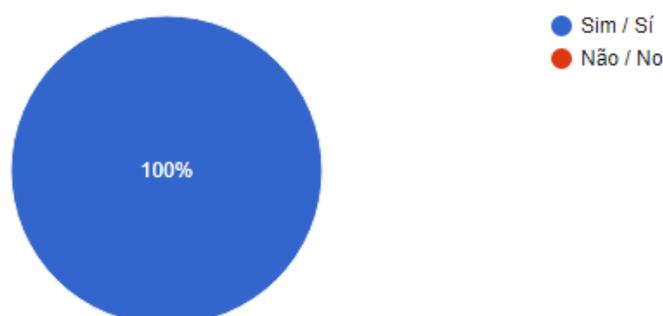
4.2.3 Dados relativos à 3ª pergunta (questionário docentes)

A terceira pergunta do questionário aplicado aos docentes quer saber se, para eles, o trabalho com textos literários nas aulas de PLA e ELA pode contribuir para a formação profissional dos estudantes. No caso de uma resposta afirmativa, solicitou-se, também, que explicassem de que maneira. A seguir, o resultado:

Figura 19 – 3ª pergunta do questionário aplicado aos docentes

3. Em sua opinião, o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional pode contribuir para a formação profissional do estudante? / En su opinión, ¿el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional puede contribuir para la formación profesional del estudiante?

19 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

A unanimidade da resposta afirmativa dessa questão é bastante curiosa, pois revela, novamente, uma contradição por parte de alguns docentes. Se o texto literário pode contribuir para a formação profissional dos estudantes, segundo a opinião dos respondentes, e as aulas de LA, enquanto disciplina do CCE da UNILA,

devem igualmente contribuir para a formação de um profissional bilíngue, conhecedor da realidade sociocultural latino-americana e caribenha e apto para nela trabalhar de modo a promover a construção de sociedades mais justas, é um contrassenso não considerar o trabalho com a literatura relevante e não ter o hábito de realizá-lo nas disciplinas de PLA e ELA, como indicado por alguns professores, ainda que poucos, nas questões 1 e 2.

Relativamente às explicações apresentadas para tal questão, chama a atenção, novamente, a brevidade, a falta de detalhamento de algumas respostas. Esse é o caso dos questionários 1, 7, 9 e 10, como se observa a seguir:

1. Acredito que o trabalho com textos literários pode contribuir com a formação profissional, mas há a necessidade de uma abordagem adequada para tal fim.
7. Sempre tenho essa expectativa, mas isso depende sempre do leitor, por exemplo para explicar o sentimento de cachorro vira lata a peça a torre em concurso de joaquim manuel de macedo é muito educativa.
9. *Siempre dependerá del texto literario que será abordado y fundamentalmente cómo será llevado a la clase, eso incluye la metodología y las actividades.*⁸³
10. Por apresentar aspectos culturais.

No questionário 1, por exemplo, o docente diz que a literatura pode contribuir para a formação profissional a depender de uma abordagem adequada para este fim, ou seja, não especifica qual seria essa abordagem adequada, conseqüentemente, não responde à questão que pede para indicar de que maneira a literatura contribuiria. Algo semelhante ocorre no questionário 9, já que o docente afirma que a literatura pode contribuir a depender do texto selecionado, da metodologia e das atividades desenvolvidas com ele. Outra vez, não se encontra uma resposta clara que indique a maneira como a literatura pode contribuir para a formação profissional.

No que diz respeito à resposta do questionário 7, o docente expõe ter a expectativa de que a literatura contribua para a formação profissional do estudante, mas que isso depende do leitor. Nesse caso, recorda-se o papel de mediador que o docente pode desempenhar para não apenas atribuir o êxito ou o fracasso relacionado à experiência da leitura ao estudante. Além disso, o docente cita a peça “A torre em concurso”, como exemplo de obra educativa para se explicar o

⁸³ Tradução nossa: “Sempre dependerá do texto literário que será abordado e, fundamentalmente, como será levado à aula, isso inclui a metodologia e as atividades”.

sentimento de cachorro vira-lata, sem esclarecer que sentimento seria esse e como se relaciona com a questão.

Já no que tange ao questionário 10, faz falta, na resposta, o estabelecimento de relações entre os aspectos culturais apresentados por um texto literário e suas respectivas contribuições para a formação profissional do estudante. Certamente tais relações existem, entretanto, quando se pede uma explicação em relação à maneira como a literatura contribui com essa formação, espera-se justamente uma explicitação de tais relações, algo bem desenvolvido pelos docentes respondente dos questionários 11 e 13, como se lê a seguir:

11. Porque é uma forma de compreensão diferente de outros gêneros discursivos que são mais técnicos e teóricos e, assim, mais específicos da carreira. De outra maneira, o texto literário ajuda a ampliar a visão de mundo e o contato com questões culturais por meio de um estilo linguístico distinto, aprimorando a compreensão e, desta maneira, a própria desenvoltura na leitura crítica de textos mais técnicos.
13. Na medida em que o trabalho com textos literários permite a reflexão a respeito de práticas culturais, bem como o estudo do figurativo, esse é um trabalho que pode contribuir, de maneira geral, à formação crítica do profissional das diferentes áreas, ao permitir abordar as relações entre cultura e história, bem como os modos de construção das representações culturais.

Enquanto os respondentes dos questionários 11 e 13 expõem a relação entre questões culturais, conhecimento de diferentes estilos linguísticos, aprimoramento na compreensão de textos e na formação de sujeitos/profissionais críticos, mostrando alinhamento com o projeto intercultural defendido pela UNILA, os respondentes dos questionários 8 e 16 chamam a atenção para o caráter humanizador da literatura, como se lê na sequência:

8. A literatura tem função humanizadora e acredito que a formação profissional precisa estar vinculada à formação humana dos sujeitos. Além disso, o uso do texto literário possibilita que os aprendizes de uma língua se tornem aptos para a interação em níveis linguísticos mais complexos. Para finalizar, quanto maior for o contato do profissional em formação com a produção cultural de um determinado grupo, mais condições de compreender as necessidades e a organização desse grupo ele adquirirá.
16. A literatura é componente humano, é matéria de humanização, é o sentido de apreciar o outro. A literatura, em última análise, e nas menores possibilidades, podem contribuir na formação de um cidadão, seja ela literatura nacional ou estrangeira. No campo profissional pode se converter em um ponto de inflexão das características dos colegas de trabalho, da empresa e da relação de trabalho.

A leitura das explicações encontradas nos questionários 8 e 16 evidencia o alinhamento dos docentes com os teóricos defensores do caráter humanizador da literatura evocados nesta pesquisa. Através disso, textos literários humanizam e sensibilizam, logo, se a UNILA anseia formar recursos humanos sensíveis às problemáticas latino-americanas e caribenhas, e aptos a tentar promover transformações em tais sociedades, é importante que os estudantes tenham a possibilidade de passar pelo processo de humanização através da leitura de textos literários nas aulas de LA do CCE. Esse processo é indispensável, podendo contribuir para a formação de profissionais não apenas preocupados com suas carreiras e com o lucro que essas podem lhes oferecer, mas com a construção de sociedades mais justas e harmoniosas.

O entendimento de que a literatura contribui para a compreensão de diferentes contextos e realidades, e que isso é algo relevante para qualquer profissional, independentemente da área em que vá atuar, uma vez que será necessário saber como se posicionar no meio onde se encontra inserido, está expresso nas respostas dadas nos questionários 14 e 19, como se lê a seguir:

14. *Porque la literatura expresa, de forma explícita o implícita, y con amplio lenguaje poético (figuras literarias), acercamientos a las realidades producidas por los seres humanos. El profesional (indiferente el área) actuará, aunque sea de perogrullo mencionarlo, en el mundo, y la literatura le permite comprenderlo.*⁸⁴

19. O texto literário apresenta uma diversidade de temas, modos de expressão, e personagens em sua relação com a sociedade, trazendo possibilidades de reflexão singulares e construindo o pensamento crítico no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Considero que esses elementos sejam cruciais para o engajamento do(a) estudante em sua vida profissional, que, certamente, exigirá posicionamento crítico e sensível à realidade na qual está inserido.

Em diversos questionários, encontram-se boas explicações em relação a como a literatura pode contribuir para a formação profissional dos estudantes. Espera-se, com a divulgação dos resultados desta pesquisa, difundir essas ideias para que aqueles docentes que não trabalham com textos da esfera literária entendam a relevância do desenvolvimento do trabalho com textos dessa esfera.

⁸⁴ Tradução nossa: “Porque a literatura expressa, de forma explícita ou implícita, e com ampla linguagem poética (figuras literárias), aproximações às realidades produzidas pelos seres humanos. O profissional (indiferentemente da área) atuará, ainda que seja óbvio mencionar, no mundo, e a literatura lhe permite compreendê-lo”.

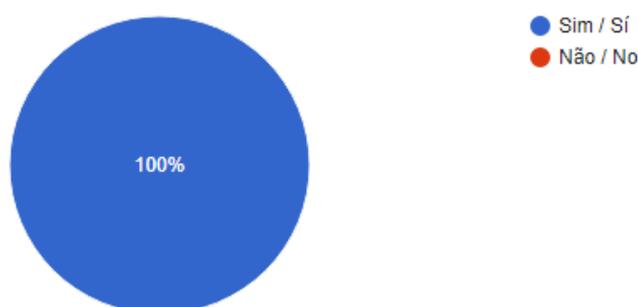
4.2.4 Dados relativos à 4ª pergunta (questionário docentes)

A quarta pergunta do questionário objetiva saber se, para os docentes, o trabalho com a literatura nas aulas de LA da UNILA pode contribuir para a formação pessoal do estudante. Além de assinalar “sim” ou “não” como resposta a essa pergunta, foi solicitado que os docentes, no caso de uma resposta afirmativa, explicassem de maneira essa contribuição ocorre. A seguir, o resultado:

Figura 20 – 4ª pergunta do questionário aplicado aos docentes

4. Em sua opinião, o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional pode contribuir para a formação pessoal do estudante? / En su opinión, ¿el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional puede contribuir para la formación personal del estudiante?

19 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

Assim como na questão anterior, a resposta afirmativa dada de forma unânime a essa pergunta revela certa contradição, pois se os docentes acreditam que o trabalho com textos literários nas aulas de LA pode contribuir para a formação pessoal do estudante, é um tanto contraditório responder que ele não é relevante para as aulas de PLA e ELA, haja vista que o crescimento pessoal é também umas das preocupações da UNILA.

As críticas feitas anteriormente na reflexão desenvolvida sobre a terceira pergunta cabem igualmente no que se refere à quarta questão, uma vez que nos questionários 1 e 9, por exemplo, as respostas são breves e não evidenciam explicações sobre como a literatura pode contribuir para a formação pessoal, como se lê a seguir:

1. Igualmente, acredito que o trabalho com textos literários pode contribuir com a formação pessoal, mas há a necessidade de uma abordagem adequada para tal fim.
9. *Sí, desde que haya una planificación para tal.*⁸⁵

Dizer que existe a necessidade de uma abordagem adequada ou de um planejamento para que a literatura contribua com a formação pessoal do estudante não explica de que maneira ela contribui, ou seja, tais respostas não apresentam a explicação solicitada pela questão. Outro questionário que traz uma explicação breve e pouco clara é o de número 5, e a resposta dada à pergunta ora analisada pelo respondente faz referência à resposta dada na quarta pergunta. A seguir, encontram-se as duas repostas apresentadas pelo respondente do questionário 5, primeiramente a da quinta pergunta e, na sequência, aquela a que faz menção, dada à pergunta anterior.

- Idem
- Pode contribuir sim, por mostrar ao estudante que os comportamentos humanos não são algo isolado, fazem parte de um contexto épico.

É possível compreender que o docente considere pertinente dar a mesma resposta à quarta e à quinta questão, por ter o entendimento de que o âmbito pessoal e o profissional caminham juntos. Esse entendimento também é tido pelo respondente do questionário 14, quem adotou a mesma tática e escreveu com as mesmas palavras a resposta de ambas as perguntas, e pelos respondentes dos questionários 2 e 4, como se lê na sequência. O que é incompreensível é a explicação em si dada pelo docente. Que a arte é capaz de mostrar que os comportamentos humanos não são algo isolado, isso se entende, mas dizer que tais comportamentos fazem parte de um contexto épico demanda maiores explicações, uma vez que nem todo contexto existente em textos literários é épico, ao contrário, há contextos muito variáveis, e nem todo comportamento humano pertence a esse contexto.

2. Acredito que o âmbito profissional e o pessoal andam juntos, razão pela qual a literatura contribui mutuamente com ambos campos da vida dos sujeitos, da maneira como relatado na pergunta anterior.
4. Na verdade, eu não separaria formação pessoal de formação profissional. Essa oposição é problemática do meu ponto de vista. Eu colocaria a discussão em outros termos. Uma formação cidadã e integral deve criar condições de acesso a diversos

⁸⁵ Tradução nossa: "Sim, desde que haja um planejamento para tal".

manifestações culturais e linguísticas. As aulas de língua adicional são um espaço importantíssimo para atingir tal objetivo.

Que alguns docentes considerem problemática a separação entre o âmbito pessoal e o profissional é compreensível. Vale destacar, no entanto, que antes da aplicação desse questionário aos docentes, houve a aplicação de um questionário teste, no qual a quarta pergunta e a quinta constituíam uma só questão. Redatada nesses termos, verificou-se que havia grandes chances de os docentes responderem apenas parte da questão, ou seja, falarem apenas da formação pessoal ou da profissional, por essa razão, optou-se por separar a questão em duas perguntas.

A formação pessoal interfere na profissional e o oposto também é verdadeiro, entretanto, buscou-se, com a separação em duas perguntas, verificar se os docentes se atentam para a especificidade existente no projeto pedagógico da UNILA que anseia, entre outros, dois aspectos muito relevantes: 1) formar um profissional bilíngue altamente qualificado em sua área de atuação e 2) formar um cidadão comprometido com a construção de um espaço latino-americano e caribenho mais solidário e justo, com menos desigualdades sociais.

Não poucas vezes, estudantes recebem formação de alta qualidade em instituições públicas e o único desejo é lucrar e enriquecer com o trabalho que desenvolverão após a obtenção do diploma, o que revela, na atualidade, grande preocupação com o âmbito individual e pouca ou nenhuma com o coletivo. A proposta da UNILA é não contribuir para a existência desse perfil de profissional, por isso, decidiu-se pela separação da pergunta, pois uma boa formação profissional nem sempre vem acompanhada de uma boa formação pessoal voltada à cidadania em ambientes acadêmicos. O espaço universitário, pelo contrário, muitas vezes, prioriza a formação profissional, esquecendo-se de contribuir para a formação humana e pessoal dos acadêmicos.

A literatura, quando não utilizada como pretexto para o trabalho de conteúdos estritamente linguísticos, contribui, mesmo que soe repetitivo, para o aprendizado da LA, para o desenvolvimento de uma inteligência crítica e emancipadora, para o entendimento e o respeito de diferentes culturas, para o processo de autoconhecimento a partir do (re)conhecimento do outro, para a superação de

adversidades etc. Enfim, aportando todas essas contribuições, torna-se evidente que a literatura auxilia tanto na formação pessoal quanto na profissional.

Avançando no que diz respeito às reflexões sobre a quarta questão, o questionário 10 também chama a atenção pela brevidade da resposta apresentada, como se lê a seguir:

10. Justamente por serem uma forma de expressão cultural.

Seria interessante que houvesse uma explicitação entre o fato de a literatura ser uma forma de expressão cultural e a formação pessoal do estudante. Tal relação existe, pois ter contato com diferentes culturas amplia as possibilidades de entendimento de si, do outro e dos mundos em que cada um se encontra inserido. O que faz falta é a redação de uma explicação mais detalhada, como a que se lê, por exemplo, no questionário 13 na sequência, a qual poderia ter sido dada também pelo respondente do questionário 10 e não foi.

13. A ampliação de repertórios culturais é sempre uma maneira de colocar as pessoas em contato com suas próprias constituições como sujeito, produzindo, às vezes de modo mais, às vezes menos consciente, processos de (auto)descobertas.

Assim como o respondente do questionário 13 destaca o processo de se descobrir e se conhecer a partir da ampliação de repertórios culturais, para finalizar, segue a resposta contida no questionário 15, que evidencia a contribuição que a literatura pode trazer para a formação pessoal do estudante.

15. *La literatura amplia claramente los horizontes de los lectores, les hace personas más cultas, les permite comunicarse mejor, tener un mayor dominio de la lengua y un conocimiento cultural más amplio, abriendo sus mentes a nuevas ideas, a ver el mundo con otros ojos, más allá de lo urgente y lo cotidiano. Claramente, un lector asiduo es un hombre más sabio.*⁸⁶

⁸⁶ Tradução nossa: “A literatura amplia claramente o horizonte dos leitores, torna-os pessoas mais cultas, permite que se comuniquem melhor, tenham um maior domínio da língua e um conhecimento cultural mais amplo, abrindo suas mentes para novas ideias, para ver o mundo com outros olhos, mais além do urgente e do cotidiano. Claramente, um leitor assíduo é um homem mais sábio”.

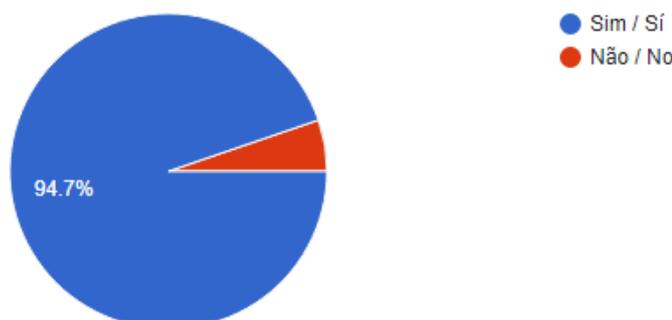
4.2.5 Dados relativos à 5ª pergunta (questionário docentes)

A quinta pergunta do questionário aplicado aos docentes foi elaborada a fim de saber se, na opinião deles, o trabalho com o texto literário nas aulas de LA da UNILA pode contribuir para efetivar a missão e a vocação da universidade. Além de assinalar “sim” ou “não”, os professores também deveriam apresentar uma justificativa para a resposta apresentada. A seguir, o resultado:

Figura 21 – 5ª pergunta do questionário aplicado aos docentes

5. Em sua opinião, o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional pode contribuir para efetivar a missão e a vocação da UNILA? / En su opinión, ¿el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional puede contribuir para efectivizar la misión y vocación de la UNILA?

19 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

Nota-se, através do gráfico, que um docente respondeu negativamente à quinta questão, o que corresponde aos 5,3% dos respondentes. Os demais docentes responderam positivamente. Assim, para entender melhor o posicionamento dos participantes, seguem algumas considerações relativamente às justificativas apresentadas.

O questionário de número 6 é o que apresenta a resposta negativa à quinta questão, como se lê a seguir. Contudo, para entendê-lo, vale lembrar que a missão da universidade, já citada anteriormente, é “[...] contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social [...]” (UNILA, 2012, p. 1). Enquanto a vocação, divulgada na página web da instituição, “[...] é o intercâmbio acadêmico e a

cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina.” (UNILA, 2020, on-line).

6. Acho que a afirmação é muito pesada, pois responsabiliza a literatura de algo que é complexo e depende necessariamente da forma em que se media essa experiência. Depende também da forma em que se lê, isto é, até que ponto a apresentação e o trabalho com o texto também dá espaços interpretativos (ativos) à/ao leitora/leitor. Também tem muito a ver como se entende a missão da UNILA. Como não temos espaços pedagógicos para ler juntas/os essa missão, ela tende a ser a ser recortada por cada uma/um individualmente. Por exemplo, tenho a impressão com tópicos como "Integração" é tratado no geral num âmbito extremamente abstrato e num sentido (me arrisco a dizer) utópico. E esta utopia não se concretiza porque ela nunca é colocada num plano da práxis (da utopia possível, diria Paulo Freire), o que significaria também compreender suas dificuldades e atritos e eu acho que ainda não temos maturidade política como comunidade para sair desse plano teórico.

Entende-se que o respondente, em alguma medida, considere um exagero responsabilizar o trabalho com a literatura nas aulas de LA pela concretização da missão e vocação da universidade. Dita concretização é uma tarefa que demanda múltiplas ações no âmbito acadêmico e fora dele, todavia é fundamental que todo docente, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pense em maneiras de contribuir para a efetivação da missão e da vocação da universidade, e o trabalho com a literatura, a depender do modo como desenvolvido, é, entre outras formas, uma delas, como elucida o respondente do questionário 17 ao dizer:

17. A literatura é mais um importante instrumento a contribuir na integração latino-americana, pois aporta conhecimentos culturais, por exemplo.

Não se quer colocar a literatura como redentora e salvadora da América Latina, isoladamente, ela não conseguiria tal feito, mas dentro de um conjunto de ações, certamente, pode sim *contribuir* para a integração e cooperação solidária na América Latina e Caribe. E vale o destaque para o termo, uma vez que *contribuir* se distancia bastante de assegurar. São relevantes as contribuições da literatura e, no contexto de um espaço latino-americano fragilizado política, econômica e socialmente, toda ação que auxilie para uma mudança nesse cenário deve ser bem-vinda e colocada em prática.

Relativamente à abstração, mencionada pelo respondente do questionário 6, que envolve a concepção do tópico *integração*, entendido por ele, talvez, como utópico, por não haver maturidade política por parte da comunidade acadêmica para

uma compreensão das dificuldades e atritos inerentes ao processo integracionista. Cabe lembrar, novamente, Candido (2004, p. 175), quando argumenta que:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Quando se defende a educação literária nas aulas de LA da UNILA é justamente por essa possibilidade que ela oferece de vivência dialética de problemas, a qual humaniza em sentido profundo. Se falta maturidade entre a comunidade acadêmica para compreender a integração de modo menos abstrato, verifica-se que o vivenciar problemas de modo dialético proporcionado pela literatura contribuiria, inclusive, para ampliar o entendimento sobre o tópico *integração*. Afinal, ao buscar integrar realidades distintas, surgem, invariavelmente, dificuldades e atritos. De posse dessa compreensão, seria possível lidar com mais facilidade com os problemas decorrentes da integração, tornando dito tópico menos abstrato e colocando-o no plano da práxis ou da utopia do possível, como mencionado pelo respondente do questionário 6.

Entre todas as justificativas apresentadas pelos demais respondente, os quais estão em conformidade com o fato de o trabalho com textos literários nas aulas de LA contribuir para a efetivação da vocação e da missão da universidade, cambem considerações referentes aos questionários 1 e 9.

1. Acredito que o trabalho com textos literários pode levar a alcançar diversos objetivos e ir ao encontro da missão e vocação da Unila, mas não significa que eu considere que o trabalho com os textos literários seja a melhor forma, pessoalmente falando.
9. *Dependerá de la elección de los textos, no me parece que cualquier texto literario y sin su debida contextualización, pueda ayudar a contribuir en la misión de la unila.*⁸⁷

Em relação ao primeiro questionário, verifica-se que o respondente reconhece as contribuições da literatura para que se atinja a missão e a vocação da UNILA, contudo, ele não considera o trabalho com os textos literários nas aulas de LA a melhor forma para essa conquista. Entende-se o posicionamento do docente, haja

⁸⁷ Tradução nossa: “Dependerá da escolha dos textos, não me parece que qualquer texto literário e sem sua devida contextualização, possa ajudar a contribuir na missão da UNILA”.

vista que, como já afirmado, concretizar esse ideal é uma tarefa que demanda inúmeras ações dentro e fora da universidade. O trabalho com texto literário é, entre outras, apenas uma delas. Todavia, vale mencionar que um dos anseios desta pesquisa é revelar as contribuições que a literatura pode trazer, não para colocá-la no topo de uma hierarquia, mas sim para combater a sua exclusão nas aulas de LA do CCE, uma vez que o estudo confirmou a hipótese de que isso vem acontecendo.

No que se refere ao questionário 9, claramente, textos literários cujas temáticas se relacionam a problemas sociais latino-americanos e caribenhos, por exemplo, apresentam um potencial maior para auxiliar na concretização da missão e da vocação da universidade, pois, de modo mais imediato, levam estudantes a desenvolver reflexões relacionadas à América Latina e ao Caribe. Essa percepção é tida também pelo respondente do questionário 18, como se observa na sequência.

18. Com certeza! Trabalhar com poesias produzidas nas fronteiras, como as do movimento literário *Portunhol Selvagem*, pode efetivar a missão da UNILA no sentido de desconstruirmos e problematizarmos preconceitos e status quos vigentes na contemporaneidade do que consideramos língua, cultura, costumes, ideologias, epistemologias, metodologias e ontologias. Valorizar essas produções literárias consideradas marginalizadas por um cânone elitista ocidental é valorizar a missão integracionista, intercultural, transdisciplinar, plurilíngue e decolonial da UNILA. Trabalhar esses textos literários em sala de aula de línguas adicionais é potencializar a habitação, a vivência e o amor nas terceiras margens, nos entre-lugares e nas fendas e veias abertas profundas da nossa UNILA e da nossa querida e tão sofrida América Latina.

Claro está o fato de que a escolha de determinados textos pode contribuir, mais ou menos, para a concretização da missão e vocação da UNILA, contudo, para além da questão de textos literários cujos temas tratem do espaço latino-americano e caribenho, cabe novamente destacar a função humanizadora da literatura. Nessa perspectiva, entende-se, discordando do respondente do questionário 9, que qualquer texto literário pode contribuir para a realização da missão e vocação da universidade, pois, independentemente da temática abordada no texto literário, esse já atua no estudante humanizando-o. Portanto, já contribui para a formação de um sujeito mais apto a sensibilizar-se diante das problemáticas existentes em tais contextos. Em outras palavras, já contribui para a construção de uma nova cidadania na América Latina e no Caribe, haja vista que cidadãos humanizados são os que possivelmente estarão mais propensos a preocuparem-se com a redução de desigualdades sociais.

4.2.6 Ponderações sobre os resultados do questionário aplicado aos docentes

Quando os docentes de LA foram comunicados em uma reunião do eixo de línguas sobre o desenvolvimento desta pesquisa, que demandaria a leitura e análise dos planos de ensino, houve o questionamento sobre se haveria alguma conversa ou alguma outra forma para que os professores pudessem dar detalhes relacionados aos planos de ensino, pois os planos nem sempre traziam com riqueza de detalhes a forma como as aulas eram desenvolvidas. Decidiu-se, então, oferecer o questionário como outro meio para que os docentes pudessem ter a liberdade de dar maiores esclarecimentos sobre como desenvolvem suas aulas no que tange à inserção da literatura.

Entretanto, tendo em vista a leitura e análise do questionário aplicado, foi possível perceber duas importantes questões: 1) uma baixa participação dos docentes, talvez por já considerarem suficientes para a pesquisa as informações contidas nos planos de ensino ou talvez, simplesmente, por não ter interesse em contribuir com a pesquisa; 2) entre os docentes respondentes, nem todos tiveram o cuidado de trazer respostas bem elaboradas e com detalhamento de informações relativas às suas práticas de ensino (obviamente não se pode generalizar, já que a maioria dos professores participantes apresentou respostas claras, coerentes e completas).

Verificou-se, através das respostas dadas, que nem todos os docentes parecem ter um entendimento claro a respeito da função humanizadora da literatura, por tal razão, talvez, não tenham o hábito de trabalhar com textos literários em suas aulas e não compreendam a relevância desse trabalho. Assim, espera-se que a divulgação dos resultados deste estudo possa contribuir para que haja maior compreensão a respeito do processo de humanização que o texto literário pode desempenhar na formação do estudante e a respeito das contribuições da literatura não apenas para o aprendizado da LA como também para a concretização da missão e da vocação da UNILA.

4.3 Dados do questionário aplicado aos discentes

Este subcapítulo apresenta os resultados de 165 questionários aplicados a estudantes egressos da UNILA que se dispuseram a participar desta pesquisa à

época em que eram formandos, 2018.2 e 2019.1. Reflexões relacionadas às respostas dadas às 7 perguntas que constam no questionário (Apêndice B) são apresentadas considerando as ponderações já desenvolvidas acerca dos documentos institucionais e do referencial teórico utilizado no estudo. As respostas dadas nas questões abertas, sempre que trazidas a este texto, encontram-se transcritas exatamente da forma como estão nos questionários, apresentando, por vezes, incorreções gramaticais. Por uma questão organizacional, há, neste subcapítulo, um item para tratar de cada pergunta do questionário.

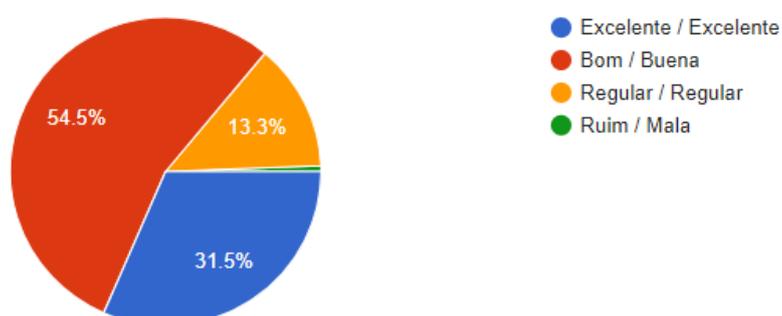
4.3.1 Dados relativos à 1ª pergunta (questionário discentes)

A primeira pergunta do questionário foi elaborada a fim de saber como os acadêmicos avaliam o ensino de Português e Espanhol como língua adicional na UNILA. Além de avaliar o ensino como “excelente”, “bom”, “regular” ou “ruim”, os estudantes também tinham a possibilidade de expor o que, na opinião deles, poderia ser melhorado, justificando a resposta dada. A seguir, o resultado.

Figura 22 – 1ª pergunta do questionário aplicado aos discentes

1. Como você avalia o ensino das disciplinas de Português e Espanhol como língua adicional no Ciclo Comum de Estudos da UNILA? / ¿Cómo evalúa usted la enseñanza de las asignaturas de Portugués y Español como lengua adicional en el Ciclo Común de Estudios de UNILA?

165 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

A visualização do gráfico faz com que salte aos olhos, de imediato, a avaliação positiva feita pelos estudantes em relação ao ensino de LA, na UNILA. Ao somar o percentual dos respondentes que avaliaram como “excelente” e como

“bom”, verifica-se que 86% dos estudantes que participaram da pesquisa concluíram o curso de graduação satisfeitos com o ensino recebido nos componentes curriculares de PLA e ELA. Contudo, ainda que a maioria dos estudantes participantes avalie positivamente o ensino de LA na UNILA, 13.3% dos respondentes consideraram o ensino de LA “regular” e 0.7% o consideraram “ruim”.

Essa primeira questão, sem relação direta e explícita com a literatura nas aulas de PLA e ELA, tema que motivou o desenvolvimento deste estudo, é relevante para que possa haver reflexão por parte dos docentes em relação às práticas adotadas em sala de aula. Se o ensino tem sido considerado por alguns estudantes “regular” ou “ruim”, é importante conhecer o que eles têm a dizer para pensar em meios de superar as fragilidades existentes. Foi esse o intuito da questão, antes de levar os estudantes a pensar especificamente no texto literário no contexto de ensino de LA, é interessante, em um primeiro momento, despertar as memórias relativas às aulas de PLA e ELA. Até porque, como essa experiência se deu, na maior parte dos casos, nos três primeiros semestres da vida acadêmica de cada estudante, nesse momento em que estão se graduando é possível que as aulas de línguas já não sejam uma lembrança tão viva.

Assim, buscando, inicialmente, reavivar memórias sobre o ensino de LA dentro da universidade, questiona-se sobre o macro (o ensino de PLA e ELA) para, posteriormente, chegar ao micro (o ensino da literatura nas aulas de LA), numa espécie de afunilamento de reflexões. De toda forma, mesmo que a primeira pergunta não esteja explicitamente relacionada à questão do trabalho com o texto literário, analisar as respostas abertas dadas por aqueles estudantes que optaram por fazer um detalhamento à resposta assinalada é fundamental para uma compreensão do que tem sido problemático no ensino de LA pelo ponto de vista de estudantes concluintes de um curso de graduação da instituição.

Entre os 165 questionários analisados, 112 apresentam respostas que buscaram expor o que poderia ser melhorado no ensino de LA na UNILA, justificando a resposta. Ou seja, em 53 questionários não houve a tentativa por parte dos alunos de expor o que, segundo eles, poderia melhorar. Entre as respostas dadas, foi possível identificar certa recorrência de algumas sugestões. Uma delas, inclusive bastante recorrente, diz respeito a fazer mais atividades de conversação ou que promovam a integração entre estudantes de diferentes turmas e nacionalidades,

como o Tandem⁸⁸. Tais sugestões são identificadas nas respostas apresentadas nos questionários indicados abaixo pelos respectivos números.

6. Integração dos alunos que falam espanhol
27. Que os brasileiros integrem mais
30. Apesar da minha experiência ter sido muito boa, acredito que poderia haver uma maior interação dos estudantes hispanos durante as aulas, assim como processo inverso.
32. Mais tandem desde o primeiro semestre. Aulas dialógicas.
35. Maior misturas entre turmas.
45. Mais conversação
50. Disciplinas mais praticas, maior interação com outras pessoas (mais dialogos).
51. Mais grupos de conversação
54. Utilizar mais o método tandem (foi utilizado em um dos semestres
58. Mais práticas em sala / conversação Menos atividades de "completar a oração com o verbo adequado"
81. Focos na conversação desde o início, salientando que no primeiro espanhol (espanhol I) teve muita gramática.
82. Mais espaços para poder conhecer e falar com brasileiros, no inicio do curso a lingua é uma limitante e se formam grupos de nacionalidades.
83. Mais conversação e prática
86. Seria bom o tandem seja más frecuente nas aulas.
89. Metodologia de aprendizaje en el hablar mejor, que escribir
90. Poderia melhorar a comunicação entre membros da comunidade unilera, porém acredito que isso seja um problema das pessoas do que do ciclo comum
100. Em espanhol 3 acredito que maior tempo com aprendizado oral seria interessante, mais isso devido a minha experiência
102. Poderia ter uma maior integração com os espano hablantes, misturar mais, interagir com mais intensidade.
109. Poderia ter focado mais na parte comunicativa da língua e um ensino gramatical, porque para muitos é a primeira vez que estuda a língua-alvo.
110. Apesar de termos adquirido um vasto conhecimento sobre a língua hispana, acredito que os cursos poderiam ter um enfoque maior na parte oral e comunicativa e no caso do espanhol em LEPLÉ, um enfoque gramatical maior.
112. Talvez fosse interessante ter aula integradas com os hispanohablantes, tanto na disciplina de português quanto espanhol, para ter uma integração cultural nos primeiros semestres
127. Mais conversação e debates poderiam aperfeiçoar o vocabulário, com auxílio e dicas dos professores.
130. Acredito que poderia melhorar no aspecto na integração com alunos espanos.
133. *Me parece buena porque en clases uno aprende sobreto lo gramatical, sin embargo pienso que se podría mejorar las formas de dar aula pues no hay mucha interacción entre lusofalantes e hispanohablantes dentro de sala de aula⁸⁹*

⁸⁸ Termo utilizado para se referir a uma bicicleta com dois selins, ou seja, uma bicicleta usada, ao mesmo tempo, por duas pessoas que pedalam para um mesmo lugar, compartilhando o caminho e o destino de chegada. Fazendo analogia a esse processo de companheirismo para pedalar rumo a um destino comum, o termo passou a ser utilizado no ensino de línguas e diz respeito à realização de atividades entre estudantes que buscam aprimorar seus conhecimentos em duas línguas estrangeiras distintas. No caso da UNILA, o objetivo do Tandem é unir falantes nativos de português com falantes nativos de espanhol para que, por meio de atividades de conversação, ambos aperfeiçoem seus conhecimentos linguísticos nos dois idiomas, promovendo a integração entre estudantes de diferentes culturas. Além de estar presente por vezes nos componentes curriculares de LA, o Tandem acontece na UNILA também no formato de projeto de extensão.

144. Ver metodologias mais rápidas p/ aprender a falar e (vocabulário) rever como repassar gramática.
161. conversa entre os estudantes para fomentar a pratica da comunicação

Outra sugestão dada com frequência diz respeito a fazer aulas mais dinâmicas, com menos atividades mecânicas, melhorando e mudando a didática e a metodologia. Tal menção se identifica na resposta do questionário 58 (preenchido por um estudante de Cinema e Audiovisual), já apresentada anteriormente enquanto se comentava sobre a demanda por mais atividades de conversação. Além disso, é também encontrada nos questionários indicados abaixo pelos respectivos números.

36. Aulas más prácticas, trabajos escutas de distintos sotaques
60. Pensava diversas vezes na maleabilidade das aulas, com ensino menos mecânico, e alguns professores e professoras souberam bem como aplicar o ensino à prática. Já outros tinham uma metodologia muito rígida, e gerava desinteresse aos alunos.
62. Metodologia parece arbitraria.
74. *Metodología, enfoque en lingüística e historia*⁹⁰
87. Poderia ser mais dinâmico, tendo em vista que boa parte dos estudantes e professores falam espanhol por não serem brasileiros e temos contatos com o idioma a todo momento, logo as aulas de espanhol devem ser mais atrativas.
94. referente à metodologia, poderia ser melhorado a questão dos seminários, para serem mais interativos com o restante da turma.
98. Metodologias ativas
115. A didática e dinâmica, mais vídeos, palestras como forma de estímulo.
124. O primeiro semestre que é o mais parecido com o português, para quem tem alguma familiaridade com o espanhol se torna um pouco entediante. Poucos professores conseguem dar uma aula mais dinâmica.
163. *Un poco más dinámica con los alumnos, con mas prácticas verbales que estimulen al estudiante.*⁹¹
132. Metodo
134. *Implimentar mas dinamica en los cursos, con actividades divertidas. Canciones, juegos*⁹²
146. *Las didacticas de enseñanza fueron de padrón regular y sin mucha motivación por parte de los profesores*⁹³
152. Talvez, uma dinâmica melhor, no sentido em que os alunos tenham uma participação mais ativa na construção do ensino.
154. *Podrían ser prácticas; no solo enfocado a lo gramatical, Brasil cuenta con una riqueza de vocabularios que podrían ser dados a conocer*⁹⁴

⁸⁹ Tradução nossa: "Parece-me boa porque nas aulas os estudantes aprendem sobretudo a gramática, no entanto, penso que se poderia melhorar as formas de dar aulas, pois não há muita interação entre luso-falantes e hispano-falantes dentro da sala de aula".

⁹⁰ Tradução nossa: "Metodologia, enfoque em linguística e história".

⁹¹ Tradução nossa: "Um pouco mais dinâmica com os alunos, com mais práticas verbais que estimulem ao estudante".

⁹² Tradução nossa: "Implementar mais dinâmica nos cursos, com atividades divertidas. Canções, jogos".

⁹³ Tradução nossa: "As didáticas de ensino foram de padrão regular e sem muita motivação por parte dos professores".

- 156. atividades de prática
- 157. Aulas mais dinâmicas
- 163. *la dinamica de enseñanza*⁹⁵.

Enquanto em alguns questionários, como o 154 (respondido por um estudante do curso de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade), a sugestão é de que sejam feitas menos atividades gramaticais, por outro lado, há também uma demanda recorrentemente encontrada que diz respeito à realização de aulas com mais atividades de gramática, como é possível ler no questionário 109 (respondido por um estudante do curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras), apresentado anteriormente no momento em que a sugestão era a conversação, e também nos questionários indicados abaixo pelos seus respectivos números.

- 16. Creio que poderia ter sido explorado melhor o estudo sobre a gramática da língua espanhola.
- 25. A didática, mais prática e gramática
- 46. Em 2011 o primeiro semestre era focado somente em cultura, talvez o maior foco em gramática também poderia fazer diferença.
- 70. Não apenas acadêmica senão também gramática e ortográfica.
- 76. Durante o curso de espanhol foi dado maior ênfase na conversação, faltando mais atenção à gramática.
- 85. *La enseñanza personalmente yo no tuve una aula formal de portugues mis clases siempre fueron de conto o leer algun articulo. Mi hubiera gustado aprender gramática.*⁹⁶
- 93. A abordagem, poderia ser mais gramatical
- 114. Poderia ter mais aulas de gramática e mais conversação.

O que se verifica, ao realizar a leitura das respostas dadas como sugestões de melhorias para as aulas de LA, é que os estudantes parecem ter tido aulas de LA bastante diferentes. Enquanto uns se queixam da ausência de atividades de gramática, outros sugerem que elas ocorram em menor quantidade. Enquanto uns solicitam mais atividades de conversação outros indicam que a ênfase do curso de LA foi exatamente a conversação, faltando dar atenção a outras questões igualmente pertinentes, como a gramática.

Essa divergência de sugestões faz pensar que os estudantes aprendem de modos distintos, por essa razão, apresentam também demandas distintas em

⁹⁴ Tradução nossa: “Poderiam ser práticas; não somente focado no gramatical, o Brasil conta com uma riqueza de vocabulários que poderiam ser conhecidos”.

⁹⁵ Tradução nossa: “a dinâmica de ensino”.

⁹⁶ Tradução nossa: “O ensino, pessoalmente, eu não tive uma aula formal de português, minhas aulas sempre foram de conto ou ler algum artigo. Eu teria gostado de aprender gramática”.

relação a como as aulas de LA deveriam acontecer, segundo a opinião deles. De toda forma, esse desacordo existente entre os alunos no que se refere às sugestões apresentadas evidencia uma questão problemática, também apontada por eles, que é a falta de padronização dos planos de ensino e dos materiais didáticos utilizados nas aulas de LA. Até porque, sem haver planos e materiais de uso comum, cada professor conduz os componentes curriculares que ministra conforme a própria perspectiva. Essa sugestão de padronização de planos e de materiais didáticos se lê nos questionários indicados abaixo pelos seus respectivos números.

20. Poderia ser melhor a sequência da prática e método, sendo que cada professor conduz em sua própria perspectiva. No caso material didático contínuo.
47. *Me pareció excelente porque uno de los profesores que tuvo nos enseñó mucho sobre gramática avanzada después de haber pasado por otros profesores que abarcoron contenidos más básicos. No obstante, me parece prioritario realizar un plan de estudios unificado para enseñar portugués o español en el ciclo común y que ningún estudiante sienta falencias por haber cursado la materia con algún profesor en particular, ya que existen casos en que no se aprende mucho y los alumnos se aburren en clase.*⁹⁷
67. A regularidade na discussão cada semestre o professor trabalha de uma forma e viés, se fosse um acompanhamento contínuo com o mesmo professor seria melhor.
75. *La exigencia, el contenido, el tener un currículo mínimo.*⁹⁸
111. *Tuve semestres regulares y otros excelentes. Padronizar los materiales didáticos puede ser un buen camino*⁹⁹
120. *Si bien entiendo hay un plan común, me pareció muy heterogeneo el cumplimiento de este dependiendo del/de la docente que imparte la disciplina, creo mas interacción entre las turmas puede homogeneizar más los procesos de aprendizaje.*¹⁰⁰
128. Alguns professores precisam de maior qualificação/conhecimento linguístico de fato. Outro ponto é a uniformidade do ensino, coisa da qual senti falta, pois dificultou a progressão da aprendizagem.
164. Implementação de um "padrão" para o conteúdo passado em cada espanhol; pois conversando com colegas que faziam o mesmo espanhol (porém em turma diferente) aprendemos conteúdos distintos (em relação à gramática), além de aprender o mesmo conteúdo em semestres distintos.

⁹⁷ Tradução nossa: "Pareceu-me excelente porque um dos professores que tive nos ensinou muito sobre gramática avançada depois de ter passado por outros professores que abarcaram conteúdos mais básicos. Não obstante, parece-me prioritário realizar um plano de estudos unificado para ensinar português ou espanhol no ciclo comum e que nenhum estudante sinta falências por ter cursado a matéria com algum professor em particular, já que existem casos em que não se aprende muito, e os alunos se entediam nas aulas".

⁹⁸ Tradução nossa: "A exigência, o conteúdo e ter um currículo mínimo".

⁹⁹ Tradução nossa: "Tive semestres regulares e outros excelentes. Padronizar os materiais didáticos pode ser um bom caminho".

¹⁰⁰ Tradução nossa: "Se bem entendo, há um plano comum, pareceu-me muito heterogêneo o cumprimento dele dependendo do/da docente que ministra a disciplina, acredito que mais interação entre as turmas pode homogeneizar mais os processos de aprendizagem".

A questão da padronização sugerida pelos estudantes já é algo que vem sendo pensado para as disciplinas de LA ao longo de muitas reuniões pedagógicas do grupo de professores de línguas e, principalmente, pelo grupo de docentes responsável por apresentar uma proposta de reestruturação do projeto pedagógico do Ciclo Comum de Estudos, a qual se encontra em desenvolvimento. Espera-se que a divulgação dos dados e resultados desta pesquisa contribua para esse processo de repensar as aulas de PLA e ELA dentro da UNILA e que, após a finalização do novo projeto pedagógico do CCE, se não todos, ao menos parte desses problemas e demandas sejam resolvidos.

Outras sugestões apresentadas pelos estudantes ao responder o questionário, que também já vêm sendo pensadas durante a elaboração da proposta de reestruturação do projeto pedagógico do CCE, estão relacionadas a organizar melhor a carga horária das disciplinas de LA, seja porque alguns alunos consideram cansativo ter 4 aulas seguidas do mesmo componente curricular, porque consideram que a oferta das disciplinas de LA deveria acontecer em mais semestres, ampliando-se a carga horária, ou porque consideram necessária a oferta de mais turmas etc. Tais sugestões são identificadas nas respostas apresentadas nos questionários indicados abaixo pelos respectivos números.

3. Quando eu fiz no 1º semestre eram 6 aulas por semana, e sendo 4 aulas seguidas em um dia, ai se tornava muito cansativo, talvez dividir as 6 aulas em 3 vezes na semana.
12. Acredito que falte mais aulas para que se possa ter um aprofundamento no ensino.
13. Mais aulas nas grades de ensino, e métodos com mais conversação, diálogo por parte dos docentes
28. Organizar os horários
38. A distribuição horaria das aulas - muito longas.
43. Maior oferta e mais semestres oferecendo o espanhol, acredito que três semestres não sejam suficientes ainda que existam outros ambientes onde falamos/ouvimos espanhol além disso estimular a troca entre estudantes em espaços como a morada ou incentivando o próprio tandem.
92. *Yo creo que será a mejor si cursabamos los 4º semestres portugues y mas dinamica que es con el cual se aprende mas rapido.*¹⁰¹
98. Redução do esp II de 8 créditos. Possibilidade de desmembrar em 2 semestres, totalizando um semestre de 8 créditos e três semestre de 4 créditos.
126. Dividir em mais semestres a carga horária
131. Ofertas de férias e turmas a mais para os que deixaram de fazer no semestre correto
145. Carga horaria elevada e concentrada

¹⁰¹ Tradução nossa: "Acredito que seria melhor se cursássemos 4 semestres de português e de forma mais dinâmica que é como se aprende mais rápido".

Outra sugestão que foi identificada com alguma recorrência diz respeito a direcionar as aulas de LA aos cursos de graduação, como se lê nos questionários indicados abaixo pelos respectivos números. Ainda que seja importante considerar a demanda desse grupo de estudantes, vale o destaque, entretanto, de que os componentes curriculares do CCE são um grupo de disciplinas oferecidas a todos os cursos de graduação, e que o propósito do CCE é justamente oferecer uma base de conhecimentos comuns a todos os estudantes da universidade. Dessa forma, é interessante que os alunos entendam que, mesmo que a interdisciplinaridade seja um dos pilares do CCE, o seu propósito não necessariamente deve ser aprofundar-se em questões específicas de cada curso de graduação, pois, para isso, já existem as próprias disciplinas dos cursos.

8. Deve ter um enfoque maior sobre pesquisas publicadas nessas línguas, para que o estudante se familiariza Com as linguagens técnicas de cada área de estudo.
41. *Algunas aulas terminan siendo muy cansativas. Los contenidos podrían estar más relacionados con nuestros cursos.*¹⁰²
48. Maior dinamismo e abordagem mais relacionada ao curso.
104. Direcionado mais para o curso em parte do conteúdo.
160. Os conteúdos das aulas poderiam ser mais associados ao curso. (textos, documentários e etc).

Além das sugestões feitas pelos estudantes e apresentadas neste trabalho até o momento, de modo mais isolado, também foram encontradas as demandas por aulas mais direcionadas à escrita, inclusive formal e acadêmica, e à fonética. Avançando para a conclusão deste subcapítulo, destaca-se ainda que, para alguns estudantes, melhorar o ensino das disciplinas de LA na UNILA é algo que está intimamente ligado à postura e à forma de trabalho dos docentes de PLA e ELA. Alguns alunos apontam que há professores com maior e menor grau de comprometimento com as disciplinas ministradas e há também outros com posturas problemáticas por serem preconceituosos em alguma medida, como se lê nos questionários indicados abaixo pelos respectivos números.

18. A pergunta é relativa depende, da didática trabalhada por cada professor. Meu primeiro semestre o professor que lecionou para minha classe não consigo aprender. No entanto o professor do segundo semestre a metodologia dele a sala desenvolveu melhor.

¹⁰² Tradução nossa: “Algumas aulas acabam sendo muito cansativas. Os conteúdos poderiam estar mais relacionados com nossos cursos”.

21. *Porque depende mucho del profesor/a. Tuve excelentes profesores y otras/os no muy buenas.*¹⁰³
72. *Creo que es muy relativo, porque mi primer semestre fue muy malo, pero sé y conozco profesores que dan aulas sensacionales. Creo que podría, no obstante, hay que llevar en cuenta la carga horaria que poseen los profesores, lo queriendo o no termina afectando*¹⁰⁴
79. O curso exigiu pouco comprometimento dos estudantes, regras avaliativas frouxas, atividades em sala pouco estimulantes, muitos cancelamentos de aulas
103. Tudo depende do professor e do interesse dos alunos.
121. Dependendo do professor a dinâmica das aulas é monotona e pouco inclusiva se afastando da realidade do espanhol falado no ambiente UNILA.
122. O primeiro semestre foi lecionado pelo professor [...] ¹⁰⁵ e ele, infelizmente, era muito infeliz nos comentários bastante preocupantes acerca de raça e gênero.

Se por um lado há questionários com respostas que apontam para a necessidade de alguns docentes revisarem suas posturas dentro das salas de aulas e mesmo as práticas docentes e metodologias utilizadas no ensino de LA, para o encerramento deste subcapítulo faz-se digno de nota o fato de que há também diversos questionários com respostas evidenciando a qualidade das aulas de PLA e ELA, como se lê nos questionários indicados abaixo pelos respectivos números.

7. Tá bom assim!
10. Porque a gente consegue a lingua espanhol mais rápido com esse metodologia da UNILA, e os professores são capacitados para administrar o idioma.
14. Tive excelente professores, até hoje falo que nunca aprendí como aprendí o português com eles, embora que não escreva nem fale muito o português.~
29. As aulas são boas, mas achei um pouco cansativas. No ultimo semestre tive aula com [...] ¹⁰⁶ e as aulas dela eram fantásticas, ela utilizava músicas, teatro, expressões corporais, entre outras coisas como método de pesquisa.
37. *Considero excelente porque cuando llegué a la UNILA no hablaba nada de portugués, finalizando el curso ya me defiendo bastante bien en la lengua portuguesa*¹⁰⁷
84. *Las lenguas adicionales que curse en UNILA, siempre fueron excelentes, con profesores excepcionales*¹⁰⁸
88. Eu tive ótimos professores, então não vi falhas.

¹⁰³ Tradução nossa: “Porque depende muito do/da professor/a. Tive excelentes professores e outras/os não muito boas/bons”.

¹⁰⁴ Tradução nossa: “Acredito que é muito relativo, porque meu primeiro semestre foi muito ruim, mas sei e conheço professores que dão aulas sensacionais. Acredito que poderia, não obstante, há que se levar em conta a carga horária que possuem os professores, pois querendo ou não termina afetando”.

¹⁰⁵ No questionário o nome do docente é revelado, no entanto, como esta pesquisa não tem como objetivo expor ou criticar de forma explícita e direta nenhum professor, optou-se pela supressão do nome do docente.

¹⁰⁶ No questionário o nome do docente é revelado, entretanto, como esta pesquisa não tem como objetivo a exposição de nenhum dos participantes, optou-se pela supressão do nome do professor.

¹⁰⁷ Tradução nossa: “Considero excelente porque quando cheguei à UNILA não falava nada de português, finalizando o curso, já me defendo bastante bem na língua portuguesa”.

¹⁰⁸ Tradução nossa: “As línguas adicionais que cursei na UNILA sempre foram excelentes, com professores excepcionais”.

113. Considero que tive 3 ótimas professoras. Uma que apresentou a gramática, outra que me ensinou a pronúncia e outra que ensinou a trabalhar academicamente o idioma
116. O ensino em si é bom, porém acredito que seria melhor se houvesse a inserção da língua dentro das outras aulas ministradas.
118. São aulas completas e bem ministradas. Nada fenomenal também, só boa
149. *El curso que hice fue excelente, solamente hice el 3er semestre porque los anteriores exoneré*¹⁰⁹

Após apresentar uma síntese das repostas dadas à primeira pergunta do questionário aplicado aos discentes é possível atestar a importância das aulas de LA, a qual é constatada através de elogios e comentários positivos como os recém-indicados. Todavia, as críticas e as sugestões de melhorias para as aulas de PLA e ELA aparecem, como foi possível verificar neste subcapítulo, em quantidade muito superior quando comparadas aos elogios e comentários positivos, tal fato leva a pensar na necessidade de que o corpo docente de LA da UNILA venha a tomar conhecimento dessas vozes que requerem mudanças no ensino de PLA e ELA a partir da divulgação dos resultados desta pesquisa para que possam repensar suas aulas, buscando sempre avançar no quesito qualidade de ensino ofertado nos componentes curriculares de LA.

Além disso, não há como deixar de mencionar que muitas das respostas lidas nos questionários e transcritas nesta pesquisa apresentam problemas gramaticais, de coerência e de coesão textual. Todos os participantes deste estudo possuem, hoje, um diploma de formação do ensino superior da UNILA, e boa parte deles se formou com dificuldades para escrever seja na língua portuguesa ou na língua espanhola. Ou seja, tanto na língua materna como na língua adicional, muitos estudantes apresentam dificuldades para escrever, o que, mais uma vez, revela a necessidade das aulas de línguas na graduação, haja vista que o estudo de um novo idioma nos faz lembrar conteúdos estudados sobre a nossa língua materna e por vezes até mesmo aprender conteúdos desconhecidos sobre ela.

Acredita-se que, para que o ensino de uma LA seja efetivo e contribua também para um melhor uso da língua materna, os estudantes precisam estar muito comprometidos com o processo de aprendizagem, algo que nem sempre acontece. Por essa razão, buscou-se averiguar como tal processo vem se dando na segunda pergunta do questionário aplicado aos discentes. De toda forma, além do

¹⁰⁹ Tradução nossa: "O curso que fiz foi excelente. Somente fiz o terceiro semestre, porque os anteriores eu dispensei".

comprometimento por parte dos estudantes, é fundamental que os docentes também estejam comprometidos em desempenhar um bom ensino.

Na formação dos discentes participantes desta pesquisa que hoje se encontram na situação de egressos da UNILA já não é possível exercer nenhuma influência, mas dar espaço às suas experiências e considerar suas sugestões pode ter grande relevância para o grupo de docentes de LA da instituição, caso venham a refletir sobre suas práticas de ensino e reestruturá-las buscando melhorias, afinal, tais melhorias podem, por sua vez, impactar na formação dos futuros estudantes da UNILA.

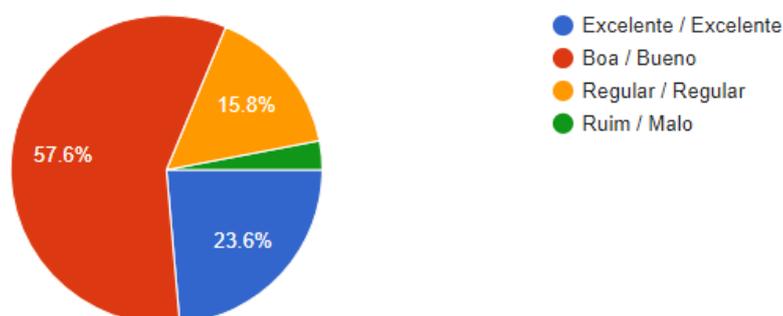
4.3.2 Dados relativos à 2ª pergunta (questionário discentes)

A segunda pergunta do questionário aplicado aos discentes foi elaborada com o intuito de saber como eles avaliam a aprendizagem de Português e Espanhol a partir das aulas de língua adicional que tiveram UNILA. Além de avaliar a aprendizagem como “excelente”, “boa”, “regular” ou “ruim”, os estudantes também tinham a possibilidade de justificar a resposta assinalada. A seguir, o resultado.

Figura 23 – 2ª pergunta do questionário aplicado aos discentes

2. Como você avalia sua aprendizagem da língua portuguesa ou espanhola a partir das aulas de língua adicional do Ciclo Comum de Estudos da UNILA? / ¿Cómo usted evalúa su aprendizaje de la lengua portuguesa o española a partir de las clases de lengua adicional del Ciclo Común de Estudios de UNILA?

165 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

A visualização do gráfico gerado a partir das respostas assinaladas pelos estudantes, assim como na primeira pergunta, faz com que fique evidente uma

avaliação positiva por parte dos discentes em relação à aprendizagem de LA tida a partir das aulas de PLA e ELA na UNILA. Ao somar o percentual dos respondentes que avaliaram como “boa” e como “excelente” a aprendizagem de LA, verifica-se que 81.2% dos estudantes que participaram da pesquisa concluíram o curso de graduação satisfeitos com a aprendizagem de LA a partir dos componentes curriculares de PLA e ELA. Entretanto, mesmo a maioria dos estudantes participantes tendo avaliado positivamente a aprendizagem de LA a partir das aulas de UNILA, 15.8% dos respondentes consideraram o ensino de LA “regular” e 3% o consideraram “ruim”.

A segunda pergunta do questionário, assim como a primeira, não possui uma relação direta e explícita com o tema desta pesquisa, que é a literatura nas aulas de PLA e ELA, todavia, foi relevante para que o estudante seguisse despertando memórias relacionadas ao processo de aprendizagem de PLA e ELA antes de levá-los a pensar especificamente no texto literário no contexto das línguas adicionais.

Se a aprendizagem de LA tem sido considerada por alguns estudantes “regular” ou “ruim”, é importante conhecer o que eles têm a dizer sobre isso para pensar em meios de superar as fragilidades existentes nesse processo, afinal, falhas na aprendizagem podem estar relacionadas a um baixo nível de compromisso dos estudantes com os componentes curriculares de LA, mas podem também estar relacionadas a outras situações. Para compreender melhor quais poderiam ser as circunstâncias prejudiciais à aprendizagem de PLA e ELA dos alunos participantes, apresentam-se, na sequência, a maioria das justificativas dadas à segunda pergunta do questionário e algumas considerações relacionadas a essas justificativas.

Entre os 165 questionários analisados, 101 apresentam justificativas dadas por estudantes que buscaram explicar a resposta assinalada na segunda questão. Ou seja, em 64 questionários não houve a tentativa por parte dos alunos de expor uma justificativa à resposta assinalada na segunda pergunta. Das 101 justificativas apresentadas, 13 foram desconsideradas por terem sido redigidas com uma letra ilegível ou por apresentarem problemas sérios de coerência e/ou coesão textual, os quais impossibilitam a compreensão do que foi escrito. As demais justificativas estão transcritas na sequência como se lê nos questionários indicados abaixo pelos respectivos números. Inicialmente, encontram-se a maioria dos motivos apresentados pelos estudantes que consideram “boa” ou “excelente” a aprendizagem de PLA e ELA.

2. Foi boa, me permitiu aprender a ler e escrever textos em espanhol, além de me ajudar a me comunicar com meus colegas.
4. *Bueno porque me gustaría mejorar o practicar la parte escrita.*¹¹⁰
6. Pelo nível de compreensão
8. Principalmente o espanhol como língua adicional, uma importante contribuição na formação dos Estudantes caribenhos.
10. Porque aprendi muitas coisas.
14. Aprendi muito, a didática dos professores que tive foram muito boas.
16. A través das aulas conheci a cultura de muitos países latino-americanos, bem como as especificidades dos sotaques de cada país, o que foi enriquecedor no processo de aprendizagem da língua.
24. Pude avançar até determinado "nível", onde a continuação dos estudos foi facultativa. Entretanto, a utilização quase diária do espanhol colaborou em muito para o êxito da aprendizagem.
25. Foi relativamente boa, consigo me comunicar bem na língua
27. Quando fiz era muito empolgante
30. Minha experiência em possuir tanto o aprendizado teórico quanto prático, trazendo a língua para dentro do cotidiano.
31. Avalio excelente pelas formas que a aprendizagem do espanhol acompanhou a interação e a integração com as (os) companheiras(os) hispanohablantes fora das aulas de espanhol.
32. Boa, pois consegui desenvolver o domínio da língua.
35. A integração ajuda na prática da língua e conhecimento das culturas
37. *Consigo entablar conversaciones, textos y discusiones en portugués.*¹¹¹
48. *Después del aprendizaje teórico y la práctica del día a día conseguí obtener fácilmente el diploma Celpe-Bras con nivel avanzado superior.*¹¹²
51. As aulas cumpriram com objetivo
53. Em especial com a prática do tandem em sala
55. Boa, porém os professores são muitas vezes deslegitimados pelas coordenações de curso, que consideram o ciclo UNILA menos importante que as disciplinas específicas do curso.
57. Aprendi muito morando com hispanofalantes pois aplicávamos o conhecimento aprendido.
60. Tive uma boa variedade de assuntos e, na maioria das vezes, os ensinamentos foram de fácil fixação na memória.
61. *Conseguí aprender las bases del idioma, lo que es bastante útil en el día a día aunque a mí no a perfecciono el portugués*¹¹³
72. *Buena pero creo que el hecho de nunca sentirme obligada a hablar portugués por los profesores termina pasando por alto al comprenderme, me dificultó, creo yo*¹¹⁴
81. Tudo que sei de espanhol aprendi na universidade.
82. *Puede compartir con otras personas en espacios fuera de la universidad.*¹¹⁵
84. *Evaluo como excelente ya que aprendí mucho en la sala de aula y con los compañeros.*¹¹⁶

¹¹⁰ Tradução nossa: "Boa porque eu gostaria de melhorar ou praticar a parte escrita".

¹¹¹ Tradução nossa: "Consigo entrar em conversações, escrever textos e participar de discussões em português".

¹¹² Tradução nossa: "Depois da aprendizagem teórica e a prática do dia-a-dia consegui obter facilmente o diploma Celpe-Bras com nível avançado superior".

¹¹³ Tradução nossa: "Conseguí aprender as bases do idioma, o que é bastante útil no dia-a-dia ainda que, para mim, não aperfeiçoou o português".

¹¹⁴ Tradução nossa: "Boa, mas acredito que o fato de nunca me sentir obrigada a falar português pelos professores, acabou passando por alto ao me compreender, dificultou a aprendizagem, creio eu".

¹¹⁵ Tradução nossa: "Pode compartilhar com outras pessoas em espaços fora da universidade".

88. Eu já falava espanhol antes, então queria aprender mais e foi muito bom.
89. *Hablar con fluidez*¹¹⁷
90. Foi muito bom o ensino, tanto que consegui me comunicar em outros ambientes além do espaço acadêmico
92. *Buena, porque interactuo con mis colegas brasileiros*¹¹⁸
93. Aprendi muitas coisas mais na pratica se aprende melhor
96. Após as aulas fiz um teste de proficiência em língua espanhola e fui muito bem
98. Me ajudou muito na leitura dos textos acadêmicos.
104. Me auxiliou na leitura, pois alguns materiais do meu curso são na língua espanhola
111. *Aprendo rápido y presto atención*¹¹⁹
112. Ao concluir as disciplinas estava apta para falar e escrever no idioma, inclusive foi a 1ª vez que fiz uma aula de idioma em que apresentei seminários e escrevi textos científicos.
114. Pude aperfeiçoar minha escrita, ampliar o meu vocabulário, aprender a pronúncia e claro, a intercambiar com outros colegas na UNILA.
116. Aprendi a me comunicar bem, porém não faço o uso da língua no meu cotidiano e por isso acabo esse conhecimento.
121. No meu caso cheguei na UNILA já com experiência por ter pai hispanofalante. Por conta disso no que tange a língua pouco foi novo, porém em questão de conhecimentos gerais houve muita troca.
123. Não me considero fluente no idioma, mas adquiri as habilidades necessárias para a comunicação para professores e colegas.
124. O primeiro semestre é um pouco entediante, pois já era familiar com o idioma, então foi menos interessante. Os outros semestre e principalmente o último, que é mais acadêmico, é mais interessante.
129. *Buena, me dio las bases necesarias para a partir de ahí comprender interactuar e intercambia palabras que ayudaron a mi crecimiento*¹²⁰
130. A aprendizagem se deu principalmente no esforço diário de falar em espanhol com os colegas. Aplicando o conteúdo aprendido.
141. Aprendi muito nas aulas, conversando
145. Boa interação entre alunos.
152. Eu não sabia nada e saí bilíngue da universidade
153. Boa porque gostaria de cursar o avançado.
154. *Creo que consigo entender y desenvolverme correctamente; Pero creo que necesito más.*¹²¹
161. pela questão de interação que tive com os companheiros hespanos

Entre as justificativas dadas à segunda questão, há algumas recorrências que merecem destaque. Vários estudantes avaliam a aprendizagem de PLA ou ELA a partir das aulas da UNILA como “boa” ou “excelente”, por conta de conseguirem se comunicar, interagir, conversar, usando a LA estudada, é o caso dos questionários 2, 25, 31, 37, 92 e 123. Outra resposta, recorrentemente identificada, diz respeito à

¹¹⁶ Tradução nossa: “Avalio como excelente já que aprendi muito na sala de aula e com os companheiros”.

¹¹⁷ Tradução nossa: “Falar com fluência”.

¹¹⁸ Tradução nossa: “Boa, porque interajo com meus colegas brasileiros”.

¹¹⁹ Tradução nossa: “Aprendo rápido e presto atenção”.

¹²⁰ Tradução nossa: “Boa, me deu a base necessária para a partir daí compreender, interagir e trocar palavras que ajudaram no meu crescimento”.

¹²¹ Tradução nossa: “Acredito que consigo entender e me desenvolver corretamente; mas acredito que preciso aprender mais”.

avaliação positiva da aprendizagem de LA devido à ampliação de conhecimentos culturais e interdisciplinares, como se lê nos questionários 16, 35, 60 e 121. Além dessas respostas, é recorrente a indicação do impacto da aprendizagem de PLA e ELA em outros âmbitos, já que há estudantes que relatam que a LA contribuiu para que tivessem uma boa desenvoltura em outros componentes curriculares ou mesmo em outros ambientes que não o acadêmico, como indicam os questionários 82, 90, 98 e 104, por exemplo.

Outras justificativas, já não tão recorrentes, mas que também são dignas de notas são as dos questionários 48, 55 e 96, de estudantes dos cursos de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade, Cinema e Audiovisual e Saúde Coletiva, respectivamente. Dois respondentes atrelam a aprendizagem de LA obtida a partir das aulas da UNILA à aprovação com um bom desempenho em exames de proficiência linguística, como se lê nos questionários 48 e 96. Nem todos os estudantes que concluem as disciplinas de PLA e ELA realizam exames de proficiência linguística por razões diversas, uma delas inclusive é a questão financeira, uma vez que, frequentemente, a taxa de inscrição de tais exames é inacessível ao orçamento do estudante. Além disso, fazer exames como o DELE (*Diplomas de Español como Lengua Extranjera*¹²²) e o CELU (*Certificado de Espanhol: Lengua y Uso*¹²³) pode também demandar gastos com viagem a outras cidades, já que, diferentemente do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que pode ser feito dentro da UNILA, de forma gratuita, já que a universidade é posto aplicador desta prova, tais exames não são oferecidos por nenhuma instituição em Foz do Iguaçu.

Nesse sentido, ainda que essa resposta não seja recorrente, ela merece destaque, a julgar pela avaliação positiva que os estudantes fazem do próprio processo de aprendizagem de LA, a qual é facilmente visualizada pelo último gráfico apresentado. Ademais, é bastante provável que mais estudantes obtivessem bons desempenhos em exames de proficiência linguística caso os realizassem, algo benéfico, podendo contribuir não apenas para o processo de internacionalização da UNILA, mas também de outras instituições de ensino superior que venham a receber estudantes egressos da UNILA em cursos de pós-graduação.

¹²² Tradução nossa: “Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira”.

¹²³ Tradução nossa: Certificado de Espanhol: Língua e Uso.

A justificativa do questionário 55 também não é recorrente, entretanto, chamou a atenção não por ser repetida, mas sim por trazer à tona uma questão problemática da UNILA que é a colocação das disciplinas do CCE em um lugar de menor importância dentro da instituição. Essa resposta dialoga diretamente com a reflexão feita no segundo capítulo sobre a vocação e missão tidas pelas UNILA. Tendo sido criada para ser uma instituição bilíngue e com perfil de integração latino-americanista, os componentes curriculares de LA, como também as demais disciplinas do CCE, têm papel fundamental para a concretização da missão e vocação da universidade. Portanto, não deveriam ser menosprezados ou colocados em segundo plano, como o estudante relata que acontece.

Se mesmo ocupando um lugar marginalizado dentro da instituição (algo indicado por um respondente e constatado nas discussões tidas com docentes de outras áreas quando o tema em pauta é a carga horária das disciplinas do CCE, por exemplo), a maioria dos estudantes avalia positivamente o ensino e a aprendizagem de LA a partir das aulas da UNILA. Diante disso, é possível supor que se os componentes curriculares do CCE não fossem alvo de preconceito e deslegitimação dentro da instituição, a aprendizagem de LA seria ainda maior, já que colocar as disciplinas do CCE em um lugar de menor importância dentro dos cursos de graduação, por vezes, impacta no interesse do estudante por esses componentes curriculares.

Há vários alunos que, reproduzindo a lógica de alguns docentes contrários à existência do CCE, consideram irrelevantes, para o curso que escolheram, as disciplinas de LA e as demais disciplinas do CCE. Esse desinteresse pode ser atestado com base em justificativas apresentadas nos questionários 20, 103, 117, 118, 160 e 164, como se lê na sequência.

- 20. Por causa do interesse individual e também por não ter um programa definido do estudo do idioma, a qual apresenta ao estudante.
- 103. Poderia ter aproveitado mais.
- 117. Meu curso possui uma carga horária muito grande, desde atividades obrigatórias a extra-curriculares, o que não me deixa tempo ou mentalidade para me dedicar ao curso de espanhol
- 118. Eu nem gosto de espanhol, deixei pra fazer no final do curso
- 160. Com a demanda das outras disciplinas, espanhol sempre ficou por último nas prioridades.
- 164. Eu poderia ter me dedicado mais nestas disciplinas. Mesmo assim tive um bom rendimento.

Por meio dessas justificativas, é possível verificar que alguns estudantes entendem que a falta de interesse e de comprometimento impactaram na aprendizagem de LA. As respostas apresentadas nos questionários 117 e 160, de acadêmicos dos cursos de Cinema e Audiovisual e Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar, respectivamente, em específico, evidenciam a priorização das disciplinas específicas do curso em detrimento das disciplinas de LA, por exemplo.

Nesse sentido, o não reconhecimento da relevância das disciplinas LA por determinados estudantes, no que se refere à formação dentro da UNILA, é algo preocupante, pois coloca em xeque a concretização da missão e vocação da universidade, uma vez que são as disciplinas de LA juntamente às demais disciplinas do CCE que asseguram o caráter bilíngue e latino-americanista da instituição.

Disciplinas específicas dos cursos de graduação também deveriam ter a preocupação de assegurar a concretização da missão e vocação da universidade, e muitas delas têm. Contudo, como há componentes curriculares específicos dos cursos ministrados por docentes que podem desconhecer ou até mesmo não concordar com a missão e a vocação que a instituição possui, não é incomum que, em alguns cursos, a responsabilidade pela concretização dessa missão e vocação seja exclusividade do CCE. Por essa razão, é fundamental que os docentes de LA e dos demais componentes curriculares do CCE se empenhem pela desconstrução dessa visão de que esse ciclo é menos importante. Até porque, para uma universidade criada para ser bilíngue e para integrar por meio da produção de conhecimento científico os povos latino-americanos e caribenhos, ele não apenas é importante como é fundamental para o êxito desse projeto.

Pensando especificamente em como docentes de LA podem trabalhar em prol da desconstrução dessa visão de que o CCE não é relevante para determinados cursos, promovendo um ensino de qualidade e atrativo aos discentes, é pertinente considerar as justificativas de estudantes que sugerem a ocorrência de falhas no ensino de PLA e ELA, o que pode ter impactado na aprendizagem. Tais justificativas são indicadas nas respostas dos questionários indicados abaixo pelos respectivos números.

3. Precisava de mais prática.

13. Devido a pouca quantidade de aulas aprendi muito pouco em sala de aula, principalmente a parte gramatical.
18. Hoje o que aprendi facilita para a leitura acadêmica, mas não para aprender a língua fluente.
19. *La mejor aula de portugues se realiza conversando con los compañeros brasileños. Las aulas de portugues fueron útiles para la gramática.*¹²⁴
23. *No aprendi lo suficiente p/ utilizar en la universidad, principalmente en escritura*¹²⁵
29. As aulas são boas, mas como falei no item anterior, se não tiver dinâmica elas acabam sendo chatas e cansativas.
33. Conheci estrutura gramatical da língua, mas tenho dificuldade em me comunicar.
45. O foco na grafia e regras acabam por dificultar a aprendizagem da língua falada
48. O aprendizado foi maior com os colegas fora da sala de aula
50. Foi boa, mas verdadeiramente aprendi o idioma com amigos e companheiros brasileiros.
58. Poderia ser melhor com a fala / pronúncia / conversação
59. A oralidade ocorre nos corredores e dia-a-dia da universidade e as aulas complementam a compreensão, gramática e formalidades
62. Sou falante nativa português e espanhol, não tive nenhum problema, mas poderia ter sido melhor para colegas.
67. Regular porque a quebra de ritmo quando a disciplina é compartilhada entre professores.
75. *La mayor parte del aprendizaje de portugués se ha dado a partir de el estudio personal extracurricular*¹²⁶
76. O primeiro contato com o idioma proporcionado pelas aulas, facilitou o convívio com colegas dos demais países, porém falta aprofundar em outras questões da língua adicional.
79. Não sei qual seria o melhor método, mas não me senti muito estimulado a interagir com os colegas hispanos
85. Realmente o português aprendi em mi diario vivir, lo mucho o poco que aprendi en clases fue conocer Brasil geográficamente.
87. Aprendi mais viajando pela América Latina e comunicando com amigos espanhol falante.
94. não considero que foi boa porque eu ainda tenho muita dificuldade em falar, mesmo o mais básico. foi regular porque eu consigo ler e escrever.
99. De lado, os métodos são bons, ou seja, teoricamente. Por outro lado, vê-se estudantes brasileiros ou não brasileiros que não conseguem expressar-se bem.
102. Não passei muito mais do que eu já conhecia.
109. Demorei para me identificar com a língua espanhola, também senti que somente consegui desenvolver a comunicação no espanhol intermediário II (3º semestre).
114. O estudo da língua é difícil, senti falta de mais aulas de gramática.
120. *No sentí impacto más allá de la interacción en clases, no amplié mi espectro de partículas o gramática, aunque el ejercicio de repetir en portugués de manera oral sirvió para cuestiones de pronunciación.*¹²⁷
127. Acredito não ter exercitado tanto a fala, que só vim a aperfeiçoar com a mobilidade.
132. Aulas pouco lúdicas
133. *Aprendí mucho más con mis amigos que en aulas en sí, sobretodo a hablar.*¹²⁸

¹²⁴ Tradução nossa: “A melhor aula de português se realiza conversando com os companheiros brasileiros. As aulas de português foram úteis para a gramática”.

¹²⁵ Tradução nossa: “Não aprendi o suficiente para utilizar na universidade, principalmente na escrita”.

¹²⁶ Tradução nossa: “A maior parte da aprendizagem do português se deu a partir do estudo pessoal extracurricular”.

¹²⁷ Tradução nossa: “Não senti impacto mais além da interação em aulas, não ampliei meu espectro de partículas ou gramática, ainda que o exercício de repetir em português de maneira oral serviu para questões de pronúncia”.

144. gostaria e poderia ter aprendido mais. Tive dificuldades sobretudo no 1, até acostumar com sotaque e saber mais vocabulário.
146. *La verdadera enseñanza fué el contacto día a día con el portugués, las aulas no fueron tan relevantes en mi aprendizaje*¹²⁹
158. Minha compreensão da língua espanhola é boa, no entanto, não tenho confiança em falar / me comunicar com os nativos de países hispanohablantes.
162. *Me costó bastante la parte escrita y creo que implementando un semestre más enriquecería el aprendizaje.*¹³⁰
163. *la dinamica de enseñanza*¹³¹

Entre as justificativas apresentadas, novamente, é possível identificar certa recorrência de respostas sobre as quais seguem algumas reflexões. Entre os estudantes que apresentam motivos que podem sugerir falhas no ensino de PLA ou ELA, vários indicam que aprenderam mais fora do que dentro da sala de aula, como se lê nos questionários 48, 50, 75, 85, 87, 133 e 146, por exemplo.

Aprender fora da sala de aula por ter possibilidades de aprendizagem que vão além do contexto formal de ensino é algo muito bom e que não necessariamente se caracteriza como um problema, porém, aliar os relatos de estudantes que dizem ter aprendido a LA mais fora do que dentro da sala de aula a relatos de estudantes que afirmam pouco ter aprendido nas aulas, como se lê nos questionários 13, 23, 102 e 120, é algo preocupante. Isso pode fazer surgir a hipótese de que o ensino formal, por vezes, não esteja sendo bem executado. Afinal, após cursar as disciplinas de LA na UNILA em dois ou três semestres, a depender do curso em que o estudante esteja matriculado, seria interessante que aluno sentisse que progrediu em relação ao idioma estudado, algo que não acontece nesses casos mencionados.

As justificativas dos questionários 13 e 162, de estudantes dos cursos de História – Licenciatura e Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar, respectivamente, retomam a reflexão já apresentada no tópico 4.3.1 referente à primeira pergunta do questionário sobre a necessidade de reorganização dos créditos de LA através de uma ampliação ou de uma distribuição da carga horária das disciplinas de LA em mais semestres, algo que vem sendo estudado no processo de reestruturação do projeto pedagógico do CCE. Diante disso, os

¹²⁸ Tradução nossa: “Aprendi muito mais com meus amigos do que nas aulas em si, sobretudo a falar”.

¹²⁹ Tradução nossa: “O verdadeiro ensino foi o contato dia a dia com o português, as aulas não foram tão relevantes na minha aprendizagem”.

¹³⁰ Tradução nossa: “Custou-me bastante a parte escrita e acredito que implementar um semestre a mais se enriqueceria a aprendizagem”.

¹³¹ Tradução nossa: “A dinâmica do ensino”.

resultados desta pesquisa, no que se refere a esta questão, podem contribuir para as discussões sobre a carga horária das disciplinas de LA.

Outras respostas que chamam a atenção, para que docentes repensem suas práticas de ensino, são as que se encontram nos questionários 19, 33, 45, 58, 59 e 99, as quais expõem uma aprendizagem deficitária no que se refere à oralidade, comunicação e conversação, em razão da priorização dentro de sala de aula de questões gramaticais, algo também já discutido no tópico da primeira pergunta. Já que a oralidade, segundo relatam alguns estudantes, vem sendo desenvolvida mais fora do que dentro da sala de aula, é importante considerar essa demanda para que se repense como estão sendo estruturadas as aulas, caso os professores estejam deixando a oralidade em segundo plano.

Uma justificativa não recorrente, mas que também merece destaque entre as reflexões sobre as respostas dadas à segunda questão é a do questionário 67, respondido por um estudante do curso de Geografia - Bacharelado. O estudante avalia sua aprendizagem como regular por conta da quebra de ritmo quando a disciplina é compartilhada entre professores. Ainda que essa justificativa não se repita, ela aponta uma possível falha no ensino que impacta no processo de aprendizagem. Assim, é pertinente que docentes que trabalham conjuntamente consigam desenvolver um bom planejamento no que se refere à divisão do componente curricular, para que a troca de docente na disciplina não traga danos ao processo de aprendizagem.

Essa questão de um planejamento uniformizado entre docentes, para que haja um plano de ensino e conteúdos comuns a todos os estudantes, independentemente do professor que vá ministrar a disciplina, já foi algo debatido nas reflexões sobre a primeira questão. Nesse sentido, mesmo que nesse contexto a resposta não seja recorrente, ela dialoga com outras respostas dadas à primeira pergunta e já discutidas.

Para finalizar, as reflexões desenvolvidas a respeito da segunda questão apontam, de modo geral, que a maioria dos estudantes avalia positivamente a aprendizagem de LA obtida a partir das aulas de PLA e ELA na UNILA. Contudo, analisando as sugestões e críticas sinalizadas por eles, as quais se encontram evidenciadas nesta pesquisa, é possível, com a divulgação dos resultados deste estudo entre a equipe de docentes de línguas da universidade, promover uma reflexão sobre as fragilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem de LA que

podem ser superadas com base em uma reorganização de tais disciplinas, seja em termos de carga horária, de planos de ensino e mesmo de atividades desenvolvidas, o que pode proporcionar índices ainda mais satisfatórios relacionados à aprendizagem da LA por parte dos estudantes da UNILA.

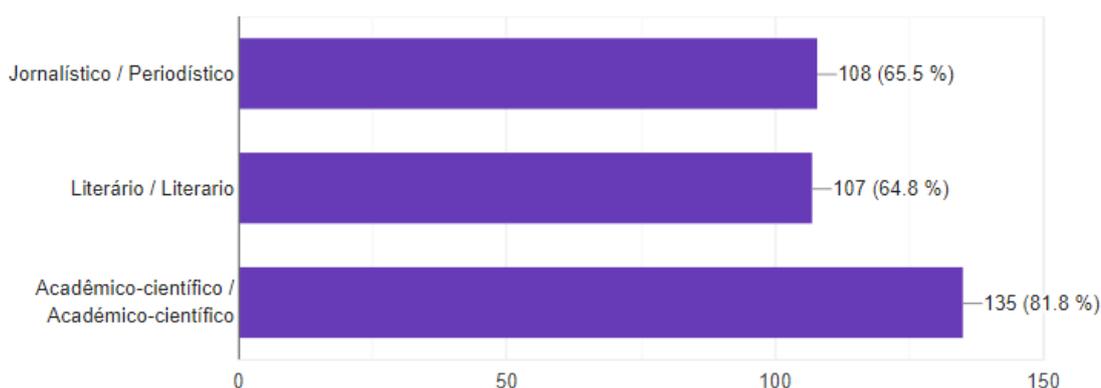
4.3.3 Dados relativos à 3ª pergunta (questionário discentes)

A terceira pergunta do questionário aplicado aos discentes foi elaborada com o objetivo de saber com textos de quais âmbitos eles se consideram familiarizados por ter tido contato frequente nas aulas de LA na UNILA. Os estudantes poderiam assinalar mais de uma opção e deveriam indicar se sentiam familiarizados por ter tido contato frequente com textos do âmbito jornalístico, literário e acadêmico-científico. A seguir, o resultado.

Figura 24 – 3ª pergunta do questionário aplicado aos discentes

3. Após ter concluído as disciplinas de língua adicional (português/espanhol), você se considera familiarizado (ou seja, teve contato frequente) com textos de quais âmbitos? (Você pode assinalar mais de uma opção). / Tras haber concluído las asignaturas de lengua adicional (portugués/español), ¿usted se considera familiarizado (o sea, tuvo contacto frecuente) con textos de cuáles ámbitos? (Usted puede señalar más de una opción).

165 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

Entre os 165 respondentes, 108 indicam que se consideram familiarizados com textos do âmbito jornalístico, o que corresponde a 65.5% dos respondentes, 107 indicam ter familiaridade com textos do âmbito literário, o que corresponde a 64.8% dos respondentes, e 135 indicam estar familiarizados com textos do âmbito acadêmico-científico, o que corresponde a 81.8%.

Diferentemente das duas primeiras questões, que funcionaram como um meio de ir despertando memórias nos estudantes a respeito das aulas de LA de modo geral, a terceira pergunta já se relaciona um pouco mais à temática desta pesquisa, haja vista que, com as respostas dadas pelos estudantes, já é possível ter uma ideia sobre se o texto literário vem sendo trabalhado nessas aulas.

Verifica-se, através do gráfico, que mais estudantes têm familiaridade com textos do âmbito acadêmico-científico, algo esperado tendo em vista que as disciplinas de PLA e ELA estão inseridas na grade curricular de cursos de graduação. O ensino de LA, dentro da UNILA, se difere de outros cursos de idiomas justamente por ter a especificidade de pensar na formação de um estudante universitário. Em outros contextos de ensino de línguas, como em escolas de idiomas, por exemplo, a preocupação com a familiaridade dos alunos com textos do âmbito acadêmico-científico não chega a ser uma necessidade.

Por serem disciplinas que contribuirão para a formação de estudantes universitários, além da preocupação com o âmbito acadêmico-científico, vale lembrar a proposta da UNILA, como explicada no segundo capítulo deste trabalho, envolve formar bons profissionais e cidadãos comprometidos com a transformação social do espaço latino-americano e caribenho. Este é outro aspecto que faz com que as aulas de LA da UNILA tenham um perfil diferenciado de aulas de idiomas em outros contextos.

Por conta das mencionadas especificidades é que se pensou em averiguar se os estudantes apresentam familiaridades com textos dos âmbitos indicados. Textos de outras esferas certamente são trabalhados nas aulas de LA da UNILA e mesmo em aulas de outros componentes curriculares, e isso não representa nenhum problema, porém, ter tido contato com textos dos três âmbitos mencionados é fundamental para assegurar essa formação profissional e cidadã almejada.

Além do âmbito acadêmico-científico, que se relaciona mais à formação profissional, pensou-se no âmbito jornalístico, pois não há como comprometer-se com a integração e a transformação social da América Latina e do Caribe sem estar informado sobre a realidade desses espaços em diversos aspectos. Já no que diz respeito aos textos do âmbito literário, também são relevante na formação dos estudantes dentro da UNILA por conta do caráter humanizador que possuem o qual, como indicado na discussão teórica do terceiro capítulo, pode contribuir para o

surgimento de uma nova cidadania, que por sua vez, estaria relacionada à vida em sociedades mais justas e igualitárias.

Foi possível verificar, através da terceira pergunta, que nem todos os respondentes consideram ter familiaridade com textos dos âmbitos indicados. Dando sequência à linha de raciocínio desenvolvida, seria interessante que os estudantes, em sua totalidade, tivessem tido contato com textos dos âmbitos mencionados. Diante disso, novamente é válido reiterar a relevância da divulgação de tais dados entre o grupo de docentes de línguas da universidade para que possam repensar tanto suas práticas de ensino como também a seleção de gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

Pensando, mais especificamente, no recorte temático desta pesquisa, já foi possível constatar, por meio das respostas dadas pelos discentes, que a literatura está presente nas aulas de PLA e ELA, afinal, 64.8% dos respondentes afirmam ter familiaridade com textos do âmbito literário por ter tido contato frequente com eles. Assim, seguindo o exercício de afinilamento de reflexões, todas as próximas perguntas feitas aos discentes se relacionam diretamente ao trabalho com o texto literário nas aulas de LA, com o objetivo identificar possíveis contribuições deste trabalho na sua formação.

4.3.4 Dados relativos à 4ª pergunta (questionário discentes)

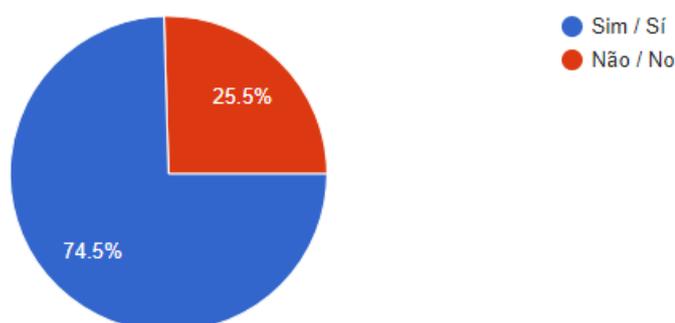
A quarta pergunta do questionário busca saber se textos literários foram trabalhados nas disciplinas de LA. Essa questão, em alguma medida, já havia sido respondida na pergunta anterior, pois se os estudantes se consideram familiarizados com textos do âmbito literário por ter tido contato frequente com eles nas aulas de LA é por que a literatura foi trabalhada. Contudo, enquanto aquela pergunta objetivava saber se o contato com textos do âmbito literário havia sido frequente, a ponto de que os alunos se considerem familiarizados com eles, a quarta objetiva saber se houve contato, tendo sido ele frequente ou não.

Além de assinalar “sim” ou “não” como resposta, os estudantes poderiam indicar quais gêneros, autores ou obras eles se recordavam de terem sido trabalhados nas aulas de PLA ou ELA na UNILA. A seguir, o resultado.

Figura 25 – 4ª pergunta do questionário aplicado aos discentes

4. Textos literários foram trabalhados nas disciplinas de língua adicional (português/espanhol) que você cursou? / ¿Se trabajaron textos literarios en las asignaturas de lengua adicional (portugués/español) que usted cursó?

165 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

Verifica-se, através do gráfico recém-apresentado, que 74.5% dos respondentes, o que corresponde a 123 alunos, afirmam que textos literários foram trabalhados nas disciplinas de LA na UNILA. Estabelecendo um diálogo com o gráfico da terceira questão, vale o destaque de que ainda que 74.5% dos estudantes tenham tido aulas em que textos literários foram trabalhados, apenas 64.8% se consideram familiarizados com textos do âmbito literário. Ou seja, mesmo que tenha havido o contato com a literatura nas aulas de PLA ou ELA, nem sempre esse contato ocorre de modo frequente. Isso também pode ser repensado pelos docentes, tendo em vista o caráter humanizador do texto literário e a preocupação com a conformação de uma nova cidadania nos espaços latino-americanos e caribenhos.

Entre os 165 respondentes, 110 indicaram autores, obras e gêneros literários trabalhados nos componentes curriculares focalizados. 55 estudantes não fizeram nenhuma indicação. Para facilitar a visualização desses dados, optou-se por organizá-los em um quadro, o qual se encontra apresentado na sequência. Vale mencionar que 11 estudantes indicaram textos, autores e gêneros não pertencentes à esfera literária ou outras informações que não respondiam à pergunta de modo efetivo, o que evidencia um não entendimento relacionado a quais textos compõem a esfera literária ou uma não compreensão relacionada à pergunta, mesmo ela

trazendo exemplos de respostas entre parênteses. 20 respondentes citaram não se recordar de nomes para efetuar o registro.

Quadro 08 – Autores, obras e gêneros literários presentes nas disciplinas de LA

Autores	Obras		
<ul style="list-style-type: none"> • Aimé Césaire (Martinica/França) • Augusto Roa Bastos (Paraguai) • Eduardo Galeano (Uruguai) • Gabriel García Marquez (Colômbia) • Gabriela Mistral (Chile) • Horacio Quiroga (Uruguai) • Isabel Allende (Chile) • Jorge Amado (Brasil) • Jorge Luis Borges (Argentina) • José Saramago (Portugal) • Julio Cortázar (Argentina) • Juan Rulfo (México) • Leonardo Padura (Cuba) • Machado de Assis (Brasil) • María Zambrano (Espanha) • Mario de Andrade (Brasil) • Mario Benedetti (Uruguai) • Mario Vargas Llosa (Peru) • Pablo Neruda (Chile) 	<ul style="list-style-type: none"> • Canto general (Chile) • Carta de Pero Vaz de Caminha (Brasil) • Casa tomada (Argentina) • Cien años de soledad (Colômbia) • Cuaderno de un retorno al país natal (Martinica/França) • El fútbol de sol a sombra (Uruguai) • El libro de los abrazos (Uruguai) • El pájaro azul (Nicaragua) • La casa de los espíritus (Chile) • La gallina degollada (Argentina) • La sombra de um fotógrafo (Espanha) • Memoria de mis putas tristes (Colômbia) • O homem que amava os cachorros (Cuba) • O príncipe feliz (Irlanda) • Ojalá (Uruguai) • Pedro Páramo (México) • Rayuela (Argentina) • Índios (Brasil) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Calle 13 (Puerto Rico) • Chavela Vargas (México) • Criolo (Brasil) • Jorge Drexler (Uruguay) • Legião Urbana (Brasil) • Mercedes Sosa (Argentina) • Violeta Parra (Chile) • Vitor Jarra (Chile) 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th data-bbox="794 1155 1439 1189" style="text-align: center;">Gêneros</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="794 1196 1439 1424"> <ul style="list-style-type: none"> • Anedota • Contos (completos ou fragmentos) • Cordel • Crônicas • Letras de músicas • Poemas • Romances (completos ou fragmentos) </td> </tr> </tbody> </table>	Gêneros	<ul style="list-style-type: none"> • Anedota • Contos (completos ou fragmentos) • Cordel • Crônicas • Letras de músicas • Poemas • Romances (completos ou fragmentos)
Gêneros			
<ul style="list-style-type: none"> • Anedota • Contos (completos ou fragmentos) • Cordel • Crônicas • Letras de músicas • Poemas • Romances (completos ou fragmentos) 			

Fonte: Elaboração da autora.

A nacionalidade dos autores não havia sido indicada pelos estudantes nos questionários, assim como não se encontrava indicada nos questionários à literatura de que país pertenciam as obras mencionadas pelos respondentes. De todo modo, optou-se por indicar tais informações para que se pudesse visualizar melhor se a diversidade latino-americana vem sendo contemplada na seleção de textos do âmbito literário. Constatou-se que essa diversidade vem sendo contemplada, já que há autores e obras de vários desses países, havendo inclusive de outras nacionalidades também.

Entre os gêneros elencados pelos estudantes, os mais recorrentes são poemas, letras de músicas, contos e romances ainda que trabalhados apenas em

fragmentos. Já no que diz respeito aos autores mais mencionados, são eles: Gabriel García Márquez e Eduardo Galeano. Em relação às obras, nenhuma delas é mencionada de forma recorrente.

Para finalizar reflexões deste subtópico, seguem as respostas apresentadas nos questionários 16, preenchido por um estudante formando do curso de História - Licenciatura, e 37, preenchido um formando do curso de Relações Internacionais e Integração.

16. Em verdade tivemos contato com alguns pequenos textos, mas que eram na verdade pequenas atividades para completar palavras, treinar audição, etc. Do mesmo modo, considero gratificante minha experiência, pois conheci muitas culturas e diversidade artística.
37. *Mas bien fueron pocos romances en aulas muy aleatorias en donde preste poca atención.*¹³²

Além de buscar saber se a literatura se faz presente nas aulas de LA da UNILA, esta pesquisa também objetivou saber de que maneira o texto literário vem sendo abordado, o questionário 16 ganha relevância neste contexto, pois sugere a utilização do texto literário dentro de uma perspectiva de ensino de línguas mais mecânica, haja vista a indicação de exercícios de completar lacunas e treinar a audição. A realização de tais atividades não está sendo criticada ou condenada, inclusive o próprio estudante considera a experiência tida a partir dessas atividades gratificantes, já que contribuíram para o conhecimento de certa diversidade artística e cultural. Contudo, o que se almeja é chamar a atenção para que o trabalho com o texto literário não se restrinja, nas aulas de LA, a esse modelo de atividades, uma vez que pode ser explorado de outras formas, como indicado pela proposta de letramento literário, apresentada por Cosson (2014) no terceiro capítulo deste trabalho, por exemplo.

Ainda que a resposta do questionário 16 não seja recorrente, ela tem relevância, neste contexto, porque mesmo que apenas um estudante tenha feito o relato, os demais colegas de turma tiveram as mesmas aulas. A prática de ensino de um único docente impacta na formação de muitos estudantes, por essa razão, o exercício de repensar e reavaliar metodologias de ensino e atividades propostas em sala de aula é algo tão necessário por todo e qualquer professor. Afinal, atividades

¹³² Tradução nossa: "Na verdade foram poucos romances em aulas muito aleatórias nas quais prestei pouca atenção".

que funcionam bem com um grupo de estudantes, não necessariamente funcionarão com outros grupos, pois cada turma e cada estudante terão especificidades próprias.

No que tange à resposta do questionário 37, ela dialoga com parte da reflexão feita no tópico 4.3.2 referente à segunda questão do questionário aplicado aos discentes em relação ao lugar marginalizado das disciplinas do CCE que, por vezes, impacta no interesse do estudante por esses componentes curriculares. O respondente afirma ter prestado pouca atenção em algumas aulas, o que sugere certo desinteresse no que diz respeito à disciplina de LA. Nesse sentido, essa resposta faz coro juntamente a outras já anteriormente apresentadas no debate feito sobre a falta de comprometimento de estudantes, gerada, em certos casos, pela crença de que são componentes curriculares menos relevantes quando comparados às disciplinas específicas do curso. No entanto, esse raciocínio pouco faz sentido na vida acadêmica de um estudante do curso de Relações Internacionais e Integração, haja vista que, para a carreira de um internacionalista, o conhecimento de vários idiomas é bastante relevante.

Dessa forma, visando combater o desinteresse apresentado por alguns alunos no que diz respeito às disciplinas de LA, novamente, vem à tona a ideia de que é pertinente o incentivo aos docentes, a partir da divulgação dos dados resultantes desta pesquisa, do exercício de repensar práticas de ensino adotadas, pois a concretização da missão e vocação da UNILA exige comprometimento tanto do corpo discente como do corpo docente. Entende-se que o desinteresse dos estudantes pode ser potencializado por práticas de ensino pouco atrativas, como muitos inclusive indicaram nas respostas consideradas no tópico 4.3.1, quando a reflexão apresentada se referia às sugestões dadas por eles sobre o que poderia ser melhorado no ensino de LA.

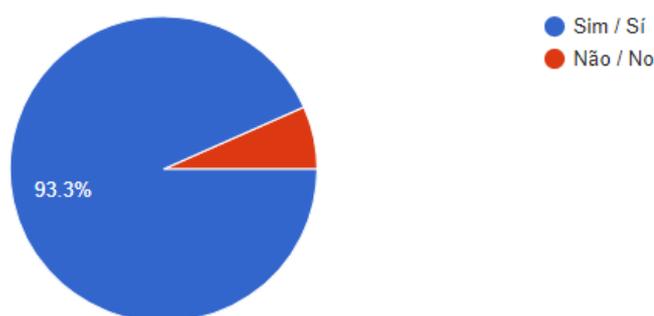
4.3.5 Dados relativos à 5ª pergunta (questionário discentes)

A quinta pergunta do questionário busca saber se os discentes consideram relevante, para o aprendizado de um novo idioma, o trabalho com textos literários. Além de assinalar “sim” ou “não”, os estudantes poderiam apresentar uma justificativa para a resposta apresentada. A seguir, o resultado.

Figura 26 – 5ª pergunta do questionário aplicado aos discentes

5. Você considera relevante para o aprendizado de um novo idioma o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional (português/espanhol)? / ¿Usted considera relevante para el aprendizaje de un nuevo idioma el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional (portugués/español)?

165 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

Como o gráfico apresentado evidencia, a maioria dos respondentes, 93,3% ou 154 estudantes, considera relevante o trabalho com textos literários para o aprendizado de um novo idioma, mostrando que boa parte deles, mesmo pertencendo a cursos de graduação de diversas áreas, está em consonância com o que defendem teóricos que se debruçam sobre a temática de ensino de línguas e literatura, pois, como discutido no terceiro capítulo, são diversas as vantagens que advogam pelo trabalho com o texto literário no ensino de línguas.

Dos 165 respondentes, 109 apresentaram justificativas à questão e 56 estudantes nada justificaram. Entre as justificativas dos questionários indicados abaixo pelos respectivos números, é possível verificar que grande parte dos respondentes entende que a literatura pode cooperar para o aprendizado de um novo idioma em diversos aspectos. Os mais indicados pelos respondentes se relacionam a questões linguísticas, culturais e textuais, já que apontam contribuições para a compreensão de novos vocabulários, regras gramaticais, figuras de linguagem e elementos culturais, além de indicarem melhorias na escrita e interpretação de textos como também a ampliação de perspectivas e imaginários sobre o mundo, como se lê na sequência.

3. Amplia o vocabulário e desenvolve a interpretação de texto.
7. Porque ajuda a construir novas perspectivas.

16. Sim, pois fará com que os alunos tenham contato com novas palavras, expressões, regras de acentuação e pontuação. Culturalmente e gramaticalmente, os alunos sairão mais enriquecidos com este contato.
18. Porque desenvolve a ler e a escrever e interpretar textos com mais facilidade.
23. *Ayuda mucho a entender como funciona el idioma y la forma de estructurarlos, además aporta con vocabulario.*¹³³
24. Acredito que toda uma dimensão poética acaba sendo deixada de lado. A literatura é essencial para um melhor emprego da língua e, sobretudo, construção do vocabulário.
32. Absolutamente. O contato com a poética e como se dá corrobora muito para aumentar o vocabulário
36. Facilita o aprendizado e novos tipos de escrita
40. *Es relevante, ayuda a tener mayores oportunidades para acercarse a la cultura, los conocimientos de las grandes obras del idioma.*¹³⁴
43. Estimula a leitura e conhecimento da cultura literária de países hispano-hablantes
46. Diferentes tipos de textos proporcionam maior contato com a língua e maior preparo.
47. *Los textos literarios son un complemento a los artículos científicos y periodísticos además que sirve para conocer y establecer un contacto más íntimo con la cultura brasileña y, en el caso de español, con la cultura de otros países hispanohablantes.*¹³⁵
50. Para conhecer a parte escrita, a correta estrutura das palavras.
51. Sim, contribuí para cultura também como escrever.
58. Sim, pois a literatura é capaz de revelar não somente questões ligadas ao vocabulário como também com o modo como determinados grupos se expressam em espanhol e como a língua reflete sua cosmovisão do mundo.
59. Os textos literários colaboram para a construção dos imaginários e a leitura no idioma novo e original e fundamental.
60. Sim, devidamente relevante, por abordar uma imensa variedade do uso do idioma.
61. *Siento que la literatura ayuda al entendimiento del idioma y sus usos en las diferentes formas de experiencia, aproximando a la cultura expresa en la literatura.*¹³⁶
73. Pois coloca o estudante diante de diferentes perspectivas e vocabulários.
74. *Para entender los sincretismos de las lenguas y sus usos regionales y culturales*¹³⁷
79. Sim, por conta do enriquecimento do vocabulário, mas não p/ analisar estrutura textual.
86. Ajuda na gramática, na escrita.
90. Porque um texto literário pode apresentar perspectivas culturais
91. *Ayuda a conocer otros terminos, ademas es una forma de conocer mejor la literatura brasileira*¹³⁸
92. *Si, porque es bueno y uno aprende a pronunciarlos y también la forma de escribir*¹³⁹

¹³³ Tradução nossa: "Ajuda muito a entender como funciona o idioma e a forma de estruturá-lo, ademais, contribui com vocabulário".

¹³⁴ Tradução nossa: "É relevante, ajuda a ter maiores oportunidades para aproximar-se da cultura, do conhecimento das grandes obras do idioma".

¹³⁵ Tradução nossa: "Os textos literários são um complemento aos artigos científicos e jornalísticos que servem para conhecer e estabelecer um contato mais íntimo com a cultura brasileira e, no caso do espanhol, com a cultura de outros países hispano-falantes".

¹³⁶ Tradução nossa: "Sinto que a literatura ajuda no entendimento do idioma e seus usos nas diferentes formas de experiência, aproximando à cultura expressa na literatura".

¹³⁷ Tradução nossa: "Para entender os sincretismos das línguas e seus usos regionais e culturais".

¹³⁸ Tradução nossa: "Ajuda a conhecer outros termos, ademais, é uma forma de conhecer melhor a literatura brasileira".

¹³⁹ Tradução nossa: "Sim, porque é bom e se aprende a pronunciar e também a forma de escrever.

93. Sim porque a abordagem nas aulas com Literatura facilita mais a compreensão e entendimento do idioma
97. É bom para uma contextualização cultural
104. Regras gramaticais são importantes e os textos literários auxiliam na prática para entender o conteúdo e ter uma melhor comunicação
109. Porque há necessidade de um trabalho cultural e um incentivo à leitura em língua estrangeira
110. Sim, além do vocabulário e estrutura linguística, os textos contam em suas formas, estilos e subjetividades a história do povo latinoamericano
111. *El texto literario fomenta la ampliación del sentido, del episteme lingüístico. Contribuye a volver más elástica la mente, cosa necesaria para aprender lengua*¹⁴⁰
114. considero importante pois trata-se de uma linguagem muito rica.
116. Sim, eles contribuem para o conhecimento e diversidade cultural.
120. *Para pronunciación, asimilacion por repeticion de las modalidades sonoras del idioma, tiempos verbales, conjugacion uso de pronombres, particulas posesivos e indicativas, ampliacion cultural.*
121. Trabalhar a metáfora dentro de um novo idioma é bastante agregador e estimulante.
123. A literatura é a manifestação mais honesta e essencial para que possamos conhecer uma cultura diferente.
124. Sim, contribuiu com o vocabulário e a fluência, além do uso da língua em diferentes situações
126. Para entender expressões idiomáticas e seus contextos e perspectiva histórica dos autores
127. Tivemos contato com a obra "O príncipe feliz" no primeiro semestre, e a partir dele desenvolvemos discussões e um trabalho escrito que, por ser meu primeiro contato com a língua espanhola, foi desafiador, mas me acrescentou muito.
128. Permite maior imersão e contato cultural além de diversificar o básico.
133. *Porque pienso que te dan más oportunidad de expandir tu vocabulario.*¹⁴¹
140. *El uso de diferentes recursos literarios trabaja aspectos mas prácticos del idioma*¹⁴²
143. *Ayuda al conocimiento cultural literario y sus principales precursores*¹⁴³
154. *Ayudan a familiarizarse con terminos y expresiones de personas que manejan esas lenguas como herramienta linguistica.*¹⁴⁴
155. Para ampliar el vocabulário
156. Somos acadêmicos. Nossa integração latino-americana se dá na universidade. Creio que é importante e incrementa o entendimento textual.
158. Ajuda na aprendizagem na construção de frases e etc. no entanto, para biologia ajudaria ter mais contato com textos acadêmicos-científicos.
162. *En mi curso particular con los trabajos literarios comprendí mejor la escrita de la lengua portugues.*¹⁴⁵

Mesmo que alguns respondentes apresentem certa dificuldade para expor com clareza e de forma não contraditória por que consideram a literatura relevante

¹⁴⁰ Tradução nossa: "O texto literário fomenta a ampliação do sentido, da episteme linguística. Contribui para tornar mais elástica a mente, coisa necessária para aprender línguas".

¹⁴¹ Tradução nossa: "Porque penso que te dão mais oportunidade de expandir teu vocabulário".

¹⁴² Tradução nossa: "O uso de diferentes recursos literários trabalha aspectos mais práticos do idioma".

¹⁴³ Tradução nossa: "Ajuda no conhecimento cultural literário e seus principais precursores".

¹⁴⁴ Tradução nossa: "Ajudam a se familiarizar com termos e expressões de pessoas que manejam essas línguas como ferramenta linguística".

¹⁴⁵ Tradução nossa: "Em meu curso particular com os trabalhos literários compreendi melhor a escrita da língua portuguesa".

para o aprendizado de um novo idioma, como pode-se perceber nos questionários 24 e 92, de estudantes de Arquitetura e Urbanismo e Saúde Coletiva, respectivamente, nota-se que entendem tal relevância. Chama a atenção, no entanto, o fato de vários dos respondentes destacarem que a literatura pode contribuir para o aprendizado de questões gramaticais ou de pronúncia, como se observa nos questionários 16, 50, 86, 104, 120, por exemplo, de estudantes dos cursos de História – Licenciatura, Engenharia Civil de Infraestrutura, Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento, Música e Cinema e Audiovisual, respectivamente. O destaque a essas justificativas se dá em razão da recuperação do debate feito no 4.2.2, que se refere à segunda questão do questionário aplicado aos docentes e, por sua vez, recupera a reflexão desenvolvida em parte do terceiro capítulo de que o texto literário não deve ser usado apenas como pretexto para o ensino de questões linguísticas, já que, desse modo, estaria sendo subaproveitado.

O fato de tais estudantes mencionarem, em suas justificativas, a questão gramatical e até mesmo de pronúncia não significa que o trabalho com o texto literário tenha sido desenvolvido unicamente nessa perspectiva em que a literatura serve como pretexto para o ensino de outros conteúdos. Até porque, nos questionários 16 e 120, os respondentes mencionam também a questão de enriquecimento e ampliação cultural, como também o fazem os respondentes dos questionários 40, 43, 47, 61, 74, 79, etc., estudantes dos cursos de Relações Internacionais e Integração (40 e 43), Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade, Cinema e Audiovisual, Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina e Ciências Econômicas – Economia Integração e Desenvolvimento, respectivamente.

De toda forma, como a menção à gramática aparece com certa recorrência, assim como acontece com a menção ao aprendizado de novos vocabulários (questionários 3, 23, 24, 32, 58, 73, etc., respondidos por estudantes dos cursos de Letras – Artes e Mediação Cultural, Arquitetura e Urbanismo (23 e 24), Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana, Cinema e Audiovisual e Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina, respectivamente), ressurgem a hipótese já aventada no tópico 4.2.2, referente à segunda questão do questionário aplicado aos docentes, de que, em alguns casos o uso do texto literário esteja acontecendo unicamente para o ensino de outros conteúdos.

Entre as outras justificativas apresentadas pelos respondentes, várias indicam uma contribuição do trabalho com o texto literário para o âmbito acadêmico, como indicam os questionários identificados na sequência pelos respectivos números. Tais justificativas não respondem exatamente à quinta pergunta, considerando que ela questionava se o estudante considerava relevante para o aprendizado de um novo idioma o trabalho com textos literários nas aulas de LA.

De toda forma, ainda que as justificativas pareçam, inicialmente, não responder à questão, sabe-se que essa contribuição ocorre, mesmo que indiretamente (texto literário contribui para o aprendizado de um novo idioma que, por sua vez, contribui para a vida acadêmica de qualquer estudante da UNILA, haja vista que todos os alunos de graduação vivem a experiência de aprender uma LA na instituição) e, a depender do curso de graduação em que o estudante esteja matriculado, inclusive, diretamente mesmo. Por essa razão, é interessante que os estudantes expressem tal justificativa, pois ainda que objetivamente seja uma resposta inapropriada para a questão, indiretamente é uma resposta possível.

- 29. No primeiro semestre de curso tive a oportunidade de ler um livro inteiro em espanhol, um livro curto, mas que me ajudou a entrar na leitura de textos acadêmicos de antropologia.
- 30. Possibilita uma ampliação, principalmente na questão teórica acadêmica, relacionando os temas e conceitos.
- 67. Pois auxilia muito na hora da leitura dos textos acadêmicos
- 125. Eles contribuem a melhorar as nossas capacidades tanto práticas em acadêmicas.
- 150. Sim pois serve de base para a elaboração de trabalhos acadêmicos.
- 161. para maior aprofundamento na aprendizagem acadêmica

A relação de como o trabalho com a literatura contribui no âmbito acadêmico de diversas carreiras, uma vez que os respondentes dos questionários indicados pertencem aos cursos de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana (29 e 30), Geografia – Bacharelado, Relações Internacionais e Integração, Engenharia de Energia e Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar, respectivamente, não é expressa de modo evidente nas respostas, nem por isso significa que ela não ocorra. Entre as demais justificativas apresentadas, há também estudantes que argumentam que textos de vários âmbitos são relevantes para o aprendizado de um novo idioma, não apenas textos literários, como se lê nos questionários identificados na sequência pelos seus respectivos números.

13. Textos de todos os âmbitos são importantes p/ aprendizagem de um novo idioma, desde a linguagem culta a informal, expressões, gírias, o que as pessoas utilizam no cotidiano.
88. Existem tantos modos, um não deve ser mais importante que outro apenas diferente.
131. Sim, mas também outras artes como cinema e música.
146. *Independiente de la naturaleza del texto, es de fundamenta importancia abarcar holísticamente todos los hámbitos, no solamente los literarios*¹⁴⁶
153. Acredito que com qualquer tipo de texto

Curioso é o fato de que, entre os respondentes que indicam que textos diversos são relevantes para o aprendizado de um novo idioma e que um âmbito não deve ser mais importante que o outro, alguns assinalaram como resposta à quinta pergunta a opção “sim” (questionários 13, 131, e 153, preenchidos por estudantes dos cursos de História – Licenciatura, Relações Internacionais e Integração e História – Bacharelado, respectivamente) e outros “não” (questionários 88 e 146, preenchidos por estudantes dos cursos de Saúde Coletiva e Engenharia de Energia).

Se a lógica defendida pelos que assinalaram “não” é que todos os âmbitos são igualmente pertinentes e, por essa razão, devem ser utilizados nas aulas de LA, verifica-se uma incoerência na resposta assinalada, pois se todos os âmbitos são relevantes, o literário também o é. Então, a resposta a ser assinalada na quinta pergunta seria “sim”, já que, para eles, textos literários são relevantes para o aprendizado de LA assim como outros também o são.

Entende-se que outros gêneros textuais são igualmente relevantes para o ensino de línguas. Em nenhum momento, buscou-se evidenciar uma suposta superioridade do texto literário. Se as questões se referiam apenas aos textos literários e não a outros textos, isso se deveu ao recorte feito neste estudo que, talvez, pudesse ter sido mais bem explicado textualmente no questionário aplicado aos discentes para que não houvesse esse tipo de suposição equivocada.

Além dos respondentes dos questionários 88 e 146 que, como exposto, assinalaram, talvez, indevidamente a opção “não” como resposta à quinta questão, também assinalaram essa mesma opção os respondentes dos questionários 52 e 119, estudantes dos cursos de Engenharia Civil de Infraestrutura e Cinema e

¹⁴⁶ Tradução nossa: “Independentemente da natureza do texto, é de fundamental importância abarcar holísticamente todos os âmbitos, não somente o literário”.

Audiovisual, como se lê nos questionários identificados na sequência pelos respectivos números.

- 52. Não durante as aulas, deve partir do interesse pessoal para ser proveitoso. O método tradicional, em geral, é mais eficaz
- 119. *Creo que como extranjero la lectura del portugues en todas las materias es amplio, en clases es mejor el dialogo.*¹⁴⁷

No que tange à justificativa do questionário 119, novamente, é encontrada a demanda de um estudante por mais diálogo, mais oralidade, já que práticas de leitura acontecem, inclusive, em outras disciplinas. Essa demanda se soma a várias sugestões do que poderia ser melhorado no ensino de LA apresentadas por estudantes em resposta à primeira pergunta do questionário. Já no que se refere à justificativa dada à quinta pergunta no questionário 52, entende-se que leituras feitas a partir do interesse pessoal sejam mais proveitosas, de todo modo, não se pode desconsiderar a função de mediador do professor, pois ao propor atividades significativas aos discentes, um interesse, inicialmente inexistente, pode ser despertado.

Nesse sentido, o convite à reflexão sobre práticas de ensino adotadas nas aulas de LA, mais uma vez, é feito aos docentes de PLA e ELA, pois o ideal seria que os discentes não concluíssem seus cursos de graduação com a percepção de que determinadas aulas ou disciplinas não contribuíram para a sua formação. Atividades pensadas para o letramento literário, assim como para outros letramentos, precisam ser propostas de modo a serem entendidas como significativas para a formação pessoal e profissional dos estudantes.

Para finalizar o debate relacionado às justificativas apresentadas à quinta pergunta, destacam-se, entre as respostas, as dos questionários 2 e 17, preenchidos por estudantes dos cursos de Engenharia de Energia e História – Licenciatura, respectivamente, como se lê nos questionários identificados na sequência pelos respectivos números.

- 2. Eu gostaria de ter tido contato, pois trabalhou-se nas aulas escrita e leitura de textos (jornais e artigos).
- 17. Sim mas tive contato com literatura (José Marti) por vontade pessoal.

¹⁴⁷ Tradução nossa: “Acredito que, como estrangeiro, a leitura do português em todas as matérias é ampla, nas aulas, é melhor o diálogo”.

Os respondentes dos questionários 2 e 17 assinalaram a opção “sim”, indicando que consideram relevante o trabalho com o texto literário para o aprendizado de um novo idioma. Contudo, como se entende pelas justificativas apresentadas, não tiveram contato com textos da esfera literária nas aulas de LA, algo que também apontam, na questão 4, quando respondem que textos literários não foram trabalhados nas disciplinas de LA que cursaram

Optou-se por concluir a discussão deste tópico com tais justificativas para reforçar a importância de que textos literários sejam trabalhados nas aulas de PLA e ELA e não sejam ignorados por docentes como as respostas de alguns estudantes vêm indicando e até mesmo as respostas de alguns docentes já indicaram. Afinal, textos do âmbito literário não são superiores a textos de outros âmbitos, mas podem desempenhar um papel relevante no aprendizado da LA, alavancando o bilinguismo almejado para a universidade.

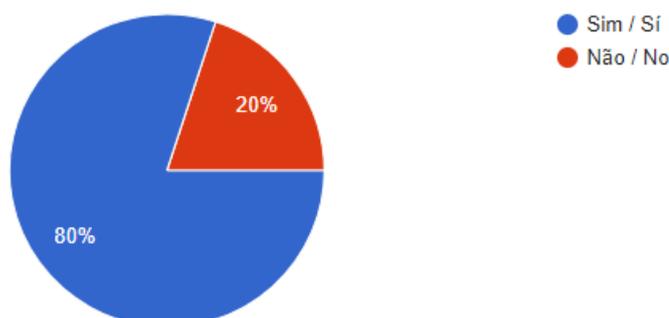
4.3.6 Dados relativos à 6ª pergunta (questionário discentes)

A sexta pergunta do questionário aplicado aos discentes busca saber se eles consideram que o trabalho com textos literários contribuiu para a formação profissional deles. Além de assinalar “sim” ou “não” como resposta à sexta questão, os estudantes também poderiam apresentar uma justificativa para a resposta apresentada. A seguir, o resultado.

Figura 27 – 6ª pergunta do questionário aplicado aos discentes

6. Você considera que o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional (português/espanhol) contribuiu para a sua formação profissional? / ¿Usted considera que el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional (portugués/español) contribuyó para su formación profesional?

165 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

A maioria dos respondentes, 80% ou 132 estudantes, considera que o trabalho com o texto literário nas aulas de LA contribuiu para a formação profissional, como evidenciado pelo gráfico da Figura 27. 20% dos respondentes ou 33 estudantes não concordam com a maioria e entendem que não contribuiu.

Dos 165 respondentes, 98 apresentaram justificativas à questão e 67 estudantes nada justificaram. Certo é o fato de que, para alguns cursos, o trabalho com textos literários nas aulas de LA tem uma relevância inquestionável, é o caso dos cursos de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras e Letras – Artes e Mediação Cultural, por exemplo. No entanto, ao elaborar a sexta pergunta, a ideia era justamente investigar para além do óbvio e do inquestionável. Considerando as já discutidas pretensões da UNILA, o texto literário, dado o seu caráter humanizador, faz-se relevante e pode contribuir para a formação de profissionais de qualquer área.

Ao realizar a leitura das justificativas apresentadas pelos respondentes foi possível verificar que nem todos conseguem ter essa percepção de que a literatura pode contribuir para a formação de qualquer profissional. É o se percebe nos questionários 33, 88, 146 e 154, por exemplo, dos estudantes dos cursos de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana, Saúde Coletiva, Engenharia de Energia e Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade, respectivamente, abaixo identificados pelos seus respectivos números.

- 33. Distantes em sua maioria da minha area profissional, mas facilitava o aprendizado.
- 88. Na minha área não há muita leitura assim, e não interfere no meu trabalho.
- 146. *Si bien es de importancia, no hace gran diferencia puesto que mi área es de ciencias exactas*¹⁴⁸
- 154. *Me ayudaron mas los textos científicos; los textos literarios no eran muy aplicados a mi area;*¹⁴⁹

A formação que a UNILA almeja oferecer aos estudantes, registrada em diversos de seus documentos mencionados no segundo capítulo, é crítica, intercultural e interdisciplinar, justamente por essa razão, acreditar que apenas textos científicos contribuem para a formação profissional é um grande equívoco. É por supervalorizarem e considerarem apenas importantes os textos das suas áreas que existem tantos trabalhadores na América Latina e Caribe desinformados,

¹⁴⁸ Tradução nossa: “Embora seja importante, não faz muita diferença, já que minha área é de ciências exatas”.

¹⁴⁹ Tradução nossa: “Ajudaram-me mais os textos científicos; os textos literários não eram muito aplicados à minha área”.

desconhecedores da história de seu país e continente, despidos de senso crítico e alienados em relação à política, elegendo governantes tão despreparados e incompetentes. Não há como ser um profissional engajado com transformações sociais preocupando-se unicamente com questões específicas de seu campo de estudo. Se um estudante chega ao fim de seu curso de graduação com a mentalidade de que para a sua formação profissional apenas textos da sua área foram relevantes, há de se reconhecer que a universidade falhou.

Felizmente, tais relatos representam a minoria dos respondentes, já que, como o gráfico da Figura 27 ilustra, a maioria acredita que o trabalho com o texto literário nas aulas de LA contribuiu para a formação profissional. Isso pode ser identificado nas justificativas dos questionários subsequentes, indicados abaixo pelos respectivos números.

- 56. Muito, a UNILA forma profissionais c/ um olhar amplo da America Latina e esse diferencial parece que se perdeu com a mudança de gestão na reitoria.
- 58. Leitura é sempre bem-vinda, profissionalmente falando
- 59. Colaboram principal para quando saí na pesquisa de campo e literatura, imaginário e vivência cruzaram.
- 60. Sim. Principalmente para a criação de roteiros.
- 87. Sim. Aprender o idioma contribui para a minha formação profissional, quanto mais interessante for os textos melhor será o aprendizado
- 90. Me possibilitou ir em eventos na minha area em paises que falam espanhol
- 94. contribuiu, pois a saúde coletiva prioriza a visão humanista e a cultura é um aspecto importante nesse sentido. ter o contato com esse gênero na faculdade contribuiu e eu sou grata à UNILA.
- 98. Sim, a literatura, por exemplo, de cem anos de solidão me auxiliou na elaboração do meu projeto de pesquisa.
- 109. Como sou da área de letras o meu foco foi Literatura, então, o contato com obras hispânica foi importantíssimo para meu aporte literário e profissional.
- 110. Como sou estudante de LEPL, acredito que os textos contribuíram para que criássemos bagagem cultural e aporte teórico.
- 111. *Me gradúe como profe de letras, así que tanto por las referencias como por la forma de trabajar de mis docentes, me fue útil.*¹⁵⁰
- 116. Minha área é relacionada a artes por isso conhecimento cultural é sempre importante.
- 117. Eu sou de um curso de artes e trabalhar com a interpretação de um texto literario me ajuda com meu trabalho e com meu crescimento pessoal.
- 134. *Contribuye de una manera positiva. Con el desenvolvimiento. Con otras personas, ampliar mí conocimiento y habrir mas puertas en el campo laboral*¹⁵¹
- 141. Sim, pois como antropologo necessito conhecer autores que as vezes não temos acesso na lingua portuguesa
- 150. Sim pois pretendo exercer minha profissão no Brasil.

¹⁵⁰ Tradução nossa: "Graduei-me como professor de Letras, assim que tanto pelas referências como pela forma de trabalhar de meus docentes, foi útil para mim".

¹⁵¹ Tradução nossa: "Contribuí de uma maneira positiva. Com o desenvolvimento. Com outras pessoas, ampliar meu conhecimento e abrir mais portas no campo laboral".

162. *En el ambiente laboral enriquece tu curriculum*¹⁵²

Como já mencionado, para alguns cursos, a relevância do trabalho com textos literários nas aulas de LA, e mesmo em outros componentes curriculares, é inquestionável, por essa razão, as justificativas dos questionários 109, 1101 e 111, por exemplo, não surpreendem, porque foram dadas por graduandos do curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. Já as justificativas apresentadas nos questionários 56, 87, 94, 141 e 150, de estudantes dos cursos de Cinema e Audiovisual, Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento, Saúde Coletiva, Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana e Engenharia de Energia, por exemplo, chamam a atenção por serem de alunos de outros cursos que, ao reconhecer a relevância do trabalho com o texto literários nas aulas de LA, evidenciam que a proposta de formação ampla, almejada pelo projeto UNILA, mesmo que não de modo 100% satisfatório, vem sendo concretizada.

Entre as justificativas apresentadas, várias, de forma mais ou menos explícita, mencionam que o domínio de outro idioma é algo positivo profissionalmente falando. Nesse sentido, consideram que o trabalho com o texto literário foi relevante para a formação profissional, por ter contribuído para o aprendizado, melhor uso e domínio de uma língua adicional, de sua gramática e vocabulário. Isso é o que se verifica nos questionários abaixo indicados pelos respectivos números.

3. Ajuda a ter um domínio maior da língua
9. Ampliar o vocabulário formal
12. me aproximou do idioma espanhol e além disso, proporciona leituras agradáveis.
22. *Enseña de forma practica como se expresar y se relacionar en un idioma específico.*¹⁵³
23. *Me ayudó a entender y conocer vocabulario*
25. Porque melhora a gramática
54. Facilitou a compreensão do idioma
61. *El uso de textos literarios me sirve para entender la forma del idioma, forma de conjunciones y usos de los conectores. Ayuda a ver las diferencias entre el español y portugués. Posibilitandome ver mis errores.*¹⁵⁴
67. Os textos ajudam a melhorar a compreensão do texto.

¹⁵² Tradução nossa: “No ambiente laboral enriquece teu currículo”.

¹⁵³ Tradução nossa: “Ensina de forma prática como se expressar e se relacionar em um idioma específico”.

¹⁵⁴ Tradução nossa: “O uso de textos literários me serve para entender a forma do idioma, forma de conjunções e usos dos conectores. Ajuda a ver as diferenças entre o espanhol e o português. Possibilitando-me ver meus erros”.

84. *La lengua portuguesa contribuyo mucho para mi formacion profesional. Porque me ayudo para entender las aulas*¹⁵⁵
96. Aprendi muitos termos que me ajudaram a ter um bom entendimento e fluência na lingua.
105. Para melhorar o vocabulário culto.
112. Com essa introdução textos latino-americanos passei a me interessar mais por autores da regio, ampliando e diversificando minhas leituras de lazer e, como consequência, ampliei meu vocabulário escrito e fala.
113. Me permitiu ter mais contato com a gramática e isso ajudou a ter mais segurança na escrita.
114. ampliou meu vocabulario e articulação na escrita
120. *Para el desallorro de redaccion (y su pensamiento) desde otro idioma, tanto oral como escrito.*¹⁵⁶
124. Principalmente no desenvolvimento da língua para ser usada em diferentes contextos, facilitando o acesso à diferentes oportunidades.
125. Nos facilitam uma boa comunicação oral e escrita; e também ter um conhecimento histórico, social e político.
140. *Amplia el vocabulario*¹⁵⁷
152. O ato de ler em outra língua melhora minha compreensão de leitura, tanto em espanhol quanto em português.
161. compreensão textual

Além dos estudantes que consideram que o trabalho com o texto literário contribuiu, ainda que indiretamente, para a formação profissional por ter sido parte do processo de aprendizado de LA, há os que justificam tal contribuição, mesmo que com dificuldades para explicar de forma clara, indicando a questão da ampliação dos conhecimentos culturais através da leitura de autores e textos internacionais, como se lê nos questionários indicados abaixo pelos respectivos números.

13. Pude ter contato com grandes mentes criativas e questionadoras como Gabriel Garcia Marques.
56. É interessante conhecer textos literários de outras culturas.
62. Particularmente, por uma questão de conhecer textos brasileiros.
79. Sim, devido à riqueza literária e cultural; mas não p/ memorização de técnicas e estruturas.
121. Conhecimentos diversos com base em diferentes culturas nunca é demais, nos dão novos horizontes e possibilidades. Além de que pra área de cinema é algo muito rico de se ter contato
131. Treinamos com a literatura e ampliamos o conhecimento de autores e autora latino-americanos, já que os brasileiros tem pouco conhecimento disso
132. Acesso a textos internacionais

¹⁵⁵ Tradução nossa: “A língua portuguesa contribuiu muito para a minha formação profissional. Porque me ajudou para entender as aulas”.

¹⁵⁶ Tradução nossa: “Para o desenvolvimento da redação (e seu pensamento) desde outro idioma, tanto oral como escrito”.

¹⁵⁷ Tradução nossa: “Amplia o vocabulário”.

Para justificar por que consideram positivo o trabalho com o texto literário nas aulas de LA para a formação profissional, há os respondentes que apontam sua contribuição, que se dá de modo indireto, mas nem por isso é menos importante, nas aulas e na vida acadêmica de modo geral, como se lê nos questionários abaixo identificados pelos respectivos números.

6. Apoiar a compreensão dos textos acadêmicos e científicos
8. Várias pesquisas importantes são publicadas em línguas estrangeiras, nesse sentido, me permitiu familiarizar com esses tipos de textos escritos em línguas estrangeiras.
10. Porque no meu tcc, consegui ler e entender vários textos relacionados ao meu trabalho.
29. Depois de (la sombra de un fotografo) comecei a ler mais textos de antropologia em espanhol.
30. Possibilitou uma abertura teórica e empírica sobre os diferentes temas e pesquisas.
82. Permite ter uma ideia da forma como é estruturado um texto acadêmico para poder realizar depois
86. Porque ayuda na pesquisa, quando se procura artigos científicos.
89. *Ayudo bastante a la hora de hacer trabajos academicos.*¹⁵⁸
104. Em partes contribuiu para alguns trabalhos acadêmicos em que os personagens eram hispânicos.
127. Um dos primeiros trabalhos acadêmicos que desenvolvi foi baseado na obra citada acima. Sendo assim, me inseriu, de certo modo, na prática e produção científica e acadêmica
129. *Porque ayudo a comprender las clases como a tener una comunicaci3n e interacci3n con los dem3s compa3eros.*¹⁵⁹
160. O diálogo com os colegas e gramaticalmente, me ajudavam no cotidiano da universidade.

Para finalizar as reflexões sobre as respostas dadas à sexta questão, destaca-se também a recorrência de justificativas as quais indicam que o trabalho com o texto literário não foi relevante para a formação profissional por não ter acontecido ou por ter acontecido com pouca frequência, como é possível verificar nos questionários identificados na sequência pelos respectivos números.

2. Não, porque não tive contato.
14. Na verdade não lembro ter utilizado um texto literário em uma aula de português mas os materiais foram de muita ajuda na minha formação
16. Não tive contato com textos literários na disciplina de línguas espanhola (adicional), mas sim tive em outras disciplinas, o que foi fundamental em minha formação profissional, pois com o conhecimento em espanhol aumentou minhas oportunidades de emprego e a própria prática laboral em si, já que agora, sou capaz de analisar e interpretar diferentes fontes históricas em espanhol.

¹⁵⁸ Tradução nossa: “Ajudou bastante na hora de fazer trabalhos acadêmicos”.

¹⁵⁹ Tradução nossa: “Porque ajudou a compreender as aulas como a ter uma comunicação e interação com os demais companheiros”.

18. Acredito que poderia contribuir, mas nas aulas de espanhol que fiz parte, foram pouco trabalhado pelos professores. O espanhol do 1º semestre o professor não chegou a trabalhar.
19. *No trabajé con este tipo de textos.*¹⁶⁰
40. *Los textos literarios siempre tienen un gran aporte, en mi idioma, el español, nos enriquece, pero en portugués me gustaria haber conocido y estudiado más sobre.*¹⁶¹
47. *Como mencioné, no se trabajo mucho con este tipo de textos y por ello no fue algo relevante*¹⁶²
72. *Porque no fueron trabajados.*¹⁶³
83. Não tivemos, porém ao meu ver contribuiria pois é outra forma de absorção de palavras, expressões, etc.
136. Não tive contato com estes textos nas aulas.
144. Não tive texto literário => mas, qualquer texto colabora na compreensão da escrita, ler, fala da outra língua. E língua adicional abre portas. E relembra a latinoamerica.
164. Não tive contato com esse tipo de texto no idioma adicional.

Constatar que o texto literário não foi utilizado em diversas aulas de LA, através das justificativas recém-apresentadas, não é motivo de surpresa, já que ao analisar os planos de ensino e também os questionários respondidos pelos docentes já foi possível chegar, igualmente, a esta constatação. Tal situação faz com que se reitere o desejo de que os resultados desta pesquisa levem os docentes dessa área a repensarem suas práticas de ensino. Não se espera que eles deem espaço prioritário para a literatura, espera-se, apenas, que o texto literário não seja desconsiderado e excluído das aulas de LA, pelas contribuições já mencionadas que pode aportar à formação do estudante e à missão e vocação da universidade.

4.3.7 Dados relativos à 7ª pergunta (questionário discentes)

A sétima pergunta do questionário aplicado aos discentes busca saber se eles consideram que o trabalho com textos literários contribuiu para sua formação pessoal. Além de assinalar “sim” ou “não” como resposta, os estudantes poderiam apresentar uma justificativa para a resposta apresentada. A seguir, o resultado.

¹⁶⁰ Tradução nossa: “Não trabalhei com esse tipo de texto”.

¹⁶¹ Tradução nossa: “Os textos literários sempre têm um grande aporte, em meu idioma, o espanhol, nos enriquece, mas, em português, eu gostaria de ter conhecido e estudado mais sobre”.

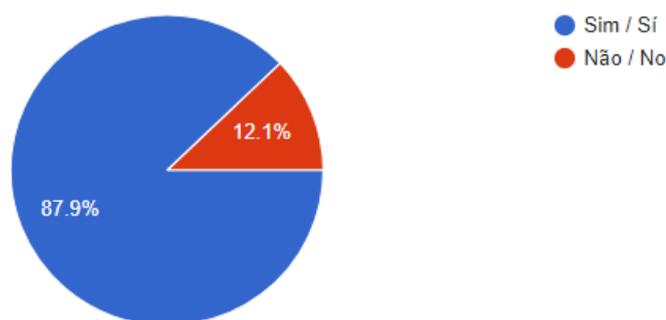
¹⁶² Tradução nossa: “Como mencionei, não se trabalhou muito com este tipo de texto e, por isso, não foi algo relevante”.

¹⁶³ Tradução nossa: “Porque não foram trabalhados”.

Figura 28 – 7ª pergunta do questionário aplicado aos discentes

7. Você considera que o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional (português/espanhol) contribuiu para a sua formação pessoal? / ¿Usted considera que el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional (portugués/español) contribuyó para su formación personal?

165 respuestas



Fonte: Elaboração da autora via Google Forms.

Como o gráfico deixa evidente, a maioria dos respondentes, 87.9%, o que corresponde a 145 estudantes, considera que o trabalho com o texto literário nas aulas de LA contribuiu para a formação pessoal. 12.1% dos respondentes, ou 20 estudantes, não concordam com a maioria e entendem que o trabalho com a literatura não contribuiu.

Dos 165 respondentes, 89 apresentaram justificativas à questão e 76 estudantes nada justificaram. Entre as justificativas apresentadas, diversas são as contribuições indicadas pelos respondentes. O estabelecimento de novas amizades e interações, e o conhecimento e interesse por autores e obras antes desconhecidos são alguns exemplos entre outros tantos como se pode ler nos questionários identificados na sequência pelos respectivos números.

3. Sim, se tornou um hábito ler textos nos dois idiomas.
8. As aulas de línguas adicionais me permitiram preencher algumas lacunas sobre as linguagens técnicas Usadas nas publicações de textos científicos na aera de saúde.
12. me possibilitou ler muitos textos em espanhol.
29. Através desses textos tive maior contato com o idioma.
30. Possibilita a abertura de novas perspectivas, amizades, para além das alcançadas da minha lingua materna
31. Sim, pois a aprendizagem da língua espanhola vai para além da sala de aula e acompanha o nosso crescimento enquanto ser, nas nossas relações cotidianas.
32. Vida e poética não se separam, ambos lugares precisam se misturar para desenvolvimentos sociais e emocionais.
33. Me familiarizou com a língua espanhola e narrativas de muitos países hispanohablantes

40. *Si, el conocimiento nos enriquece, nos vuelve mejores, es por eso que considero algo importante para la formación de las personas de forma personal*¹⁶⁴
45. Fiz amizades
51. Ajuda alimentando também a alma
55. Muito, na escola tinha contato c/ Machado, Clarice, Teles, Drummond, inclusive escritores portugueses porem a America Espana literaria passou a ser um interesse maior apos a universidade, antes conhecia apenas Marques.
58. Sim, pois foram textos que me encantaram
59. Ajudaram para a aproximação com os outros países latinoamericano.
60. Sim, pelo mesmo motivo de criação de roteiros.
71. *Es lo que más ayudó dentro de los espacios, permitiendo conocer más a mis amigos.*¹⁶⁵
76. As contribuições de bons textos literários são positivas para todos os seres.
82. Permite desenvolver uma maior capacidade de se expressar na vida comun.
88. Sim, pois qualquer conhecimento é válido
94. sim, contribuiu bastante para a desconstrução do que é aprender uma língua e da importância do espanhol. trabalhar com gênero literário em sala de aula torna a aula mais gostosa e aprender um idioma sem gostar faz que o processo seja desgastante, prejudicando no aprendizado. Eu sinto que, se tivéssemos visto apenas o acadêmico, não teria sido tão gostoso quanto foi. eu gostei da minha experiência com as aulas de espanhol na UNILA.
96. Sim, principalmente por ter a oportunidade de conhecer novos autores além de brasileiros e norte Americanos.
99. Permite-me sair do mundo de uma leitura só acadêmica para fazer outro tipo de leitura.
105. Conhecendo novos autores e títulos temos mais perspectivas e aumento da auto-estima por falar, compreender e dominar outro idioma.
109. O contato com obras me ajudou a aumentar meu posicionamento crítico, conhecimento cultural, desenvolver a criatividade.
110. A nível de conhecimento, também para reforçar a literatura como atividade de lazer.
111. *Considero la literatura como un espacio de expresión de la sensibilidad humana. Empatizar con ellos es empatizar con dicha sensibilidad.*¹⁶⁶
114. ampliou meu repertório de leitura, me aproximou e transformou meu olhar em relação aos países de língua espanhola.
124. Amplia a oportunidade de leitura e desenvolvimento do conhecimento para diferentes áreas da questão pessoal e social.
126. A rigidez da professora [...] ¹⁶⁷ de espanhol I me preparou para assumir mais conscientemente os meus compromissos e responsabilidades, uma vez e ela sempre nos falava da importância em ler generos literarios junto com um dicionário para anotações. As experiencias passadas pelos textos tem poder de influencias nossas escolhas.
127. Abriu meu interesse para literatura na língua espanhola, especialmente buscando autores latino-americanos.
131. Sim, ganho habilidade de comunicação conheço mais autores mais diversos e profissionalmente mais oportunidades

¹⁶⁴ Tradução nossa: "Sim, o conhecimento nos enriquece, nos torna melhores, é por isso que considero algo importante para a formação das pessoas de forma pessoal".

¹⁶⁵ Tradução nossa: "É o que mais ajudou dentro dos espaços, permitindo conhecer mais a meus amigos".

¹⁶⁶ Tradução nossa: "Considero a literatura como um espaço de expressão da sensibilidade humana. Empatizar com eles é empatizar com dita sensibilidade".

¹⁶⁷ No questionário o nome da docente é revelado, entretanto, como esta pesquisa não tem como objetivo a exposição de nenhum dos participantes, optou-se pela supressão do nome da professora.

134. *Ayudo a desenvolverme con la gente brasileira, conociendo mejor su cultura, música etc...*¹⁶⁸
140. *Siempre conocer un nuevo idioma amplia la formación personal.*
152. Tanto minha formação pessoal, quanto minha autoestima.
158. Para o entendimento em conversas.
160. Conheci novos conteúdos.
161. conhecimento na literatura dos autores latino Americano.
162. *Para la comunicación con mis compañeros/as*¹⁶⁹

Entre os vários motivos supracitados, é possível verificar, assim como nas respostas dadas à sexta questão, que há a indicação de uma contribuição, por vezes, indireta, já que há estudantes que falam especificamente sobre o texto literário como acontece, entre outros, nos questionários 33, 55, e 94, por exemplo, dos estudantes dos cursos de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana, Cinema e Audiovisual e Saúde Coletiva, respectivamente, e outros que falam sobre as contribuições de ter aprendido uma LA, como ocorre nos questionários 31 e 140, ambos de estudantes do curso de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana.

Mesmo que haja certa falta de clareza em algumas das justificativas apresentadas pelos respondentes, uma vez que vários deles não apresentam uma resposta clara e objetiva à questão, parecendo confundir contribuições do texto literário em específico com contribuições da LA para a formação pessoal, optou-se por considerar tais justificativas, pois ainda que de modo indireto, elas procedem. Afinal, se o texto literário é relevante para o aprendizado da LA, como indicado pela maioria dos respondentes no gráfico da quinta questão e também por diversos teóricos como alguns dos citados no subcapítulo 3.2 deste estudo e outros tantos, que mesmo não citados, defendem tal posição, e o aprendizado de LA contribuiu para a formação dos estudantes, como indicaram várias das justificativas apresentadas, direta ou indiretamente o texto literário deixou contribuições para a formação recebida pela maioria dos respondentes.

Os questionários 109 e 134, de estudantes dos cursos de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeira e Relações Internacionais e Integração, destacam, entre outros aspectos, a questão do conhecimento cultural, algo

¹⁶⁸ Tradução nossa: “Ajudou a me desenvolver com a gente brasileira, conhecendo melhor sua cultura, música etc...”

¹⁶⁹ Tradução nossa: “Para a comunicação com meus companheiros/as”.

encontrado recorrentemente em outras tantas justificativas, como as indicadas abaixo nos questionários identificados pelos respectivos números.

16. O contato que tive foi culturalmente enriquecedor e gratificante.
22. Enriquece nos permite entender la cultura del lugar donde estamos y da placer entender un idioma a partir de obras literarias.
50. Conhecer obras literárias que apresentam mensagens para a vida, mostram a cultura do país, a gente conhece melhor a (cultura) da região, pessoas, historia
54. Sim, conhecimento de outas culturas
62. Aprender sobre outras nacionalidades, culturas e perspectivas.
81. A linguagem dos textos literários se difere dos textos científico em sua estruturação e linguagem e desta forma nos aproxima mais da cultura local.
87. Sim, porque é uma das formas de aprender questões culturais que pode ser expressa em textos literários.
120. *En terminos en el cual amplian el conocimiento cultural e historico de otro territorio cultura-lingüístico.*¹⁷⁰
132. Aumenta horizontes culturais.
146. *Como formación cultural-integral es de gran importancia, contribuyendo con em valor diferenciado culturalmente*¹⁷¹

Há também estudantes que mencionam contribuições no âmbito acadêmico e profissional. Mesmo que a sexta pergunta já tivesse dado espaço para motivos relacionados à formação profissional, por exemplo, optou-se por destacar tais respostas nesta seção, pois, para alguns estudantes, formação pessoal e profissional estão intimamente ligadas, havendo interferência de uma na outra. Por estar em consonância com essa lógica, estas justificativas não foram desconsideradas, afinal, as perguntas 6 e 7, em um momento inicial de elaboração do questionário, constituíam apenas uma questão. Todavia, após refletir sobre possíveis respostas incompletas que poderiam chegar a esta questão, decidiu-se por desmembrá-la em duas, dada a hipótese de algumas respostas considerarem apenas o âmbito profissional ou o pessoal. Assim, buscou-se fazer com que os estudantes pensassem sobre os dois âmbitos, apresentando respostas sobre um e sobre o outro, entretanto, como efetivamente estão imbricados, não há como desconsiderar justificativas que consideram contribuições acadêmicas e profissionais como sendo também pessoais.

10. Isso facilitará nas minhas tarefas internacionais e nos seminarios pros países que falam espanhol.

¹⁷⁰ Tradução nossa: “Em termos no qual ampliam o conhecimento cultural e histórico de outro território cultural-lingüístico”.

¹⁷¹ Tradução nossa: “Como formação cultural-integral é de grande importância, contribuindo com valor diferenciado culturalmente”.

13. Não consigo separar minha aprendizagem pessoal da profissional.
14. Particularmente gosto muito de textos literários, acho que são textos que geralmente são de leituras fáceis e não tão cansativas, isso faz com que se aprenda com facilidade y com certeza ajudaria na formação profissional.
86. Porque ayuda na comunicaci3n, com os professores, colegas
89. *Porque me ayudo desenvolverme persolmente en lo academico.*¹⁷²
125. Sim, além disso, abre o espaço de aula para uma melhor interaç3o entre professores e alunos

Também entre as justificativas apresentadas à sétima questão, há certa recorrência de respostas que indicam como contribuições do texto literário para a formação pessoal um melhor domínio do idioma, uma melhora na compreensão e elaboração de textos (orais e escritos) e uma ampliação no vocabulário, por exemplo. Tais justificativas, novamente, ilustram certa confusão entre o que efetivamente é contribuição direta do trabalho com o texto literário e o que é contribuição das aulas de LA de modo geral. De toda forma, tais motivos foram considerados, pois o texto literário, por sua vez, como indicado pela maior parte dos estudantes no gráfico da Figura 26, é relevante para o aprendizado de um novo idioma, logo, para o aprendizado da LA estudada. Portanto, ainda que os estudantes indiquem contribuições indiretas, estas foram consideradas e indicadas nos questionários identificados na sequência pelos seus respectivos números.

7. Ajuda na interpretaç3o, pois vivemos na fronteira
18. Facilita, podendo ser uma leitura, ou contato com outro espano hablante facilitando o diállogo.
25. Porque nos traz vocabulário
36. Melhora a redaç3o
67. Melhorou, a compreens3o e a interpretaç3o dos textos trabalhado em aula e em outras fontes de pesquisa.
84. *Contribuyo mucho para mi formacion personal ya que no voy a tener dificultad para entender portugueses.*¹⁷³
85. *Porque ya puedo mantener una conversaci3n con los que saben y dominan el idioma.*¹⁷⁴
91. *Principalmente para poder comprender la lengua y una vez poder apreciarla.*¹⁷⁵
113. Além de permitir uma maior segurança na escrita do idioma, contribuiu para que eu tivesse um maior vocabulário em meu intercâmbio na Argentina.
154. *Porque me ayudo a enriquecer mis terminos.*¹⁷⁶
156. A importância da express3o mais perfeita possível é muito importante na comunicaç3o do dia a dia.

¹⁷² Traduç3o nossa: “Porque ajudou a me desenvolver pessoalmente no âmbito acadêmico”.

¹⁷³ Traduç3o nossa: “Contribuiu muito para minha formaç3o pessoal já que não vou ter dificuldade para entender português”.

¹⁷⁴ Traduç3o nossa: “Porque já posso manter uma conversaç3o com os que sabem e dominam o idioma”.

¹⁷⁵ Traduç3o nossa: “Principalmente para poder compreender a língua e, assim, poder apreciá-la”.

¹⁷⁶ Traduç3o nossa: “Porque me ajudou a enriquecer meus termos”.

Para finalizar as reflexões relativas à sétima questão, há, assim como entre as justificativas apresentadas à sexta questão, uma recorrência entre as respostas que apontam uma não contribuição do texto literário para a formação pessoal por conta de o trabalho com a literatura não ter acontecido nas aulas de LA. É o que se pode ler nos questionários identificados adiante pelos respectivos números.

- 2. Não, porque não tive contato.
- 72. *No porque no fueron trabajados.*¹⁷⁷
- 79. Eu li pouco desse tipo de material
- 129. *En mi caso no se dió, pero creo que habría sido fundamental*¹⁷⁸
- 144. não tive texto literário => Mas, pessoalmente os textos q tive contato ajudou a entender o q o outro fala p/ tradução. E tb se comunicar. Além de ampliar toda uma rede de informações que muitas constam em espanhol (como pesquisar portugues/espanhol. Espanhol geralmente traz + resultados que em port)
- 164. Não tive contato com esse tipo de texto. Porém caso tivesse esse contato provavelmente consideraria que sim

Chamam a atenção os motivos encontrados nos questionários 129 e 164, de estudantes dos cursos de Relações Internacionais e Integração e Engenharia Civil de Infraestrutura, pois eles indicam que, mesmo estudantes que não tiveram ou tiveram pouco contato com textos da esfera literária nas aulas de LA e, por isso, não se recordam, reconhecem que se o contato tivesse acontecido, a contribuição provavelmente teria acontecido (questionário 164) e seria fundamental (questionário 129).

Os dados obtidos com a sétima questão servem para confirmar a constatação já apresentada nas reflexões sobre as respostas dadas à sexta pergunta e também sobre os planos de ensino de que o texto literário não foi trabalhado em algumas das disciplinas de LA ministradas nos cursos de graduação da UNILA. Assim, diante das contribuições que a literatura pode trazer aos estudantes, as quais foram apresentadas, de uma forma simples e, por vezes não tão direta, pelas justificativas de muitos dos respondentes e, de modo mais teorizado e explícito, pelos autores elencados no subcapítulo 3.2 deste trabalho, surge a expectativa de que, a partir da divulgação desta pesquisa, em novas edições das disciplinas de PLA e ELA na UNILA, a literatura esteja presente e seja mais explorada.

¹⁷⁷ Tradução nossa: “Não, porque não foram trabalhados”.

¹⁷⁸ Tradução nossa: “No meu caso não se deu, mas acredito que teria sido fundamental”.

4.3.8 Ponderações sobre os resultados do questionário aplicado aos discentes

Após finalizar as reflexões sobre todas respostas apresentadas às perguntas do questionário aplicado aos estudantes, cabem algumas ponderações gerais. A primeira delas diz respeito à elaboração das perguntas 1 e 2, que buscam saber como os respondentes avaliam o ensino das disciplinas de LA na UNILA e a aprendizagem da LA a partir das aulas de PLA ou ELA.

O processo de ensino-aprendizagem, mesmo sendo entendido como um todo coeso, foi “desmembrado” na elaboração do questionário estando presente em duas questões para que os estudantes pudessem pensar e avaliar as práticas de ensino dos professores, por um lado, e o processo de aprendizagem, por outro lado, que para acontecer de modo efetivo demanda, além de um ensino de qualidade, comprometimento por parte dos discentes.

Entre as respostas dadas a essas duas questões, há respondentes que apresentam dificuldades para entender a separação do processo de ensino-aprendizagem, o que é compreensível, apresentando respostas muito similares às duas perguntas. No entanto, há outros que conseguem avaliar o ensino como bom e a aprendizagem como regular por falta de interesse pela LA estudada ou pelas aulas, por exemplo, e outros que avaliam o ensino como ruim, apontando, por vezes, sugestões de como as aulas poderiam ser melhores, e a aprendizagem como boa, por ter acontecido em outros espaços que extrapolam a sala de aula.

Justamente por considerar a hipótese de que a experiência de ensino e a de aprendizagem pudessem receber avaliações distintas é que se optou pela elaboração de duas perguntas e não apenas de uma englobando o processo de ensino-aprendizagem como um todo, já que, se assim estivesse elaborada, poderia acontecer de estudantes não oferecerem tantos detalhes como ofereceram nas respostas das duas questões.

Processo semelhante aconteceu com a elaboração das perguntas 6 e 7. Como já comentado, a ideia de separar a formação profissional e pessoal em duas questões se deu com o intuito de levar os estudantes a refletirem sobre os dois âmbitos. Claramente, ambos estão relacionados e, por vezes, as respostas das duas últimas questões também foram similares. De toda forma, perguntado separadamente foi possível obter um detalhamento maior das contribuições para a profissão e para a vida pessoal.

Outra consideração a ser feita diz respeito ao nível de compreensão e escrita dos estudantes, pois, entre as respostas abertas, foi possível identificar uma série de “respostas” que não respondiam efetivamente às questões, evidenciando duas possibilidades: 1) que os estudantes, de fato, não compreenderam a(s) pergunta(s) feita(s), o que implicaria em, talvez, redigir as questões mais claramente; ou 2) que os estudantes compreenderam as perguntas, mas apresentam dificuldades no momento de expressar em um texto escrito o que querem dizer.

Ambas as possibilidades se confirmam a partir da identificação de respostas inadequadas às questões e com problemas sérios de coerência, coesão, pontuação, ortografia, acentuação etc. Certamente, os leitores deste trabalho também efetuaram a constatação dos problemas mencionados ao realizar a leitura das respostas, transcritas exatamente da maneira como foram escritas pelos respondentes.

Saber que vários desses estudantes graduados apresentam tais dificuldades no que diz respeito à compreensão e elaboração de textos escritos reforça a relevância das disciplinas de LA no contexto da UNILA. Se mesmo tendo cursado os componentes curriculares de PLA e ELA, que, em tese, devem contribuir, entre outras coisas, para a leitura e a escrita dos estudantes, tantos alunos ainda apresentam dificuldades, é possível supor que, se não tivessem cursado, as dificuldades poderiam ser maiores.

O fato de muitos respondentes apresentarem respostas textualmente problemáticas faz com que se reforce, inclusive, a sugestão de reorganização e/ou ampliação da carga horária das disciplinas de LA, apresentada durante as reflexões sobre a primeira pergunta do questionário dos estudantes. Havendo uma ampliação do número de semestres em que as disciplinas de LA sejam cursadas, os estudantes estarão mais tempo em contato com atividades de compreensão e elaboração de textos (orais e escritos), o que pode contribuir para uma redução de problemas como os identificados nas respostas abertas dadas por vários discentes.

Para finalizar essas considerações, faz-se relevante retomar o tema desta pesquisa, que é a literatura nas aulas de LA da UNILA. A partir dos dados obtidos com a aplicação do questionário aos discentes foi possível chegar à conclusão de que, em vários componentes curriculares de PLA e ELA o texto literário não se fez presente. Considerando que todos os respondentes cursaram ao menos os componentes curriculares de LA no nível básico e intermediário I, obrigatórios a todos os cursos de graduação, e outros, adicionalmente, cursaram o intermediário II,

o que, em termos de carga horária, significa que todos os estudantes tiveram, ao menos, 204 horas ao longo sua formação de aulas de PLA ou ELA, seria interessante que a literatura estivesse presente, ao menos de forma eventual, nas aulas de LA.

Os textos literários não precisam ser prioridade, ocupando a maior parte das aulas de LA na UNILA, é importante reiterar que não é isso o que se defende com este trabalho. Contudo, pelas diversas contribuições que podem aportar à formação do estudante e por poderem contribuir, também, para a concretização da missão e vocação da universidade, dado o caráter humanizador da literatura, é pertinente que não sejam desconsiderados durante as aulas de PLA e ELA como este estudo evidenciou que vem acontecendo, mesmo que por uma minoria dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou ter um entendimento maior a respeito do trabalho com o texto literário nas aulas de LA na UNILA. Foi possível constatar, a partir da análise dos planos de ensino e questionários aplicados aos docentes e discentes que, houve casos em que o trabalho com o texto literário efetivamente não aconteceu. Esses casos não correspondem à maioria, porém, como foi detalhado no item 4.3.3, muitos estudantes, mais especificamente 35.2% dos respondentes, não indicaram ter familiaridade com o âmbito literário por não terem tido contato ou por terem tido pouco contato com esses textos. Além disso, com o questionário aplicado aos docentes, também foi possível verificar que alguns deles não costumam utilizar a literatura nas aulas de LA.

A análise dos planos de ensino, desenvolvida no item 4.1, também confirmou essa constatação, uma vez que, em muitos dos planos não há nenhuma menção ao trabalho com a literatura nas aulas de PLA e ELA. Ademais, em planos nos quais se identifica esse trabalho, por vezes, a utilização dos textos literários parece servir ao ensino de conteúdos linguísticos, evidenciando, em algumas situações, a possibilidade da ausência de uma abordagem crítica deles.

Casos em que a literatura serve para treinar a leitura oralizada ou para a introdução de algum conteúdo gramatical são reportados por alguns estudantes nos questionários e, como defendido já anteriormente, tais práticas não devem ser absolutamente condenadas ou banidas, desde que haja também debates relativos ao conteúdo do texto literário e/ou discussões relacionadas às interpretações feitas pelos discentes após a finalização da leitura.

É importante reforçar que tais casos não correspondem à totalidade ou sequer à maioria dos planos de ensino ou dos relatos apresentados pelos estudantes, ainda assim, por buscar dar visibilidade às respostas apresentadas por muitos dos respondentes, foi possível deparar-se com tal situação que coloca em pauta o fato de que coexistem, nas salas de aulas, distintas concepções de língua e de ensino de literatura guiando as práticas de ensino dos docentes de LA na UNILA.

Identifica-se, por um lado, um ensino de literatura tradicional, em que o texto literário fica em segundo plano e serve para introduzir outros conteúdos, o que se relaciona a uma concepção de língua como código, como estrutura, a partir da qual o estudo da gramática, por exemplo, é priorizado. Entretanto, por outro lado,

identifica-se também uma concepção de ensino de literatura que se vincula à educação literária, a partir da qual o texto literário é abordado de forma crítica e os estudantes são instigados a pensar no texto enquanto discurso produzido em determinadas condições sócio-históricas, o que evidencia o entendimento da língua como um organismo vivo que se manifesta de formas distintas a depender do tempo e espaço em que se realiza, funcionando como meio de interação social.

Pesquisadores que se dedicam ao ensino de línguas e literatura, como os indicados no subcapítulo 3.1, apontam para a necessidade de se repensar a maneira como o texto literário vem sendo abordado em sala de aula, indicando que um ensino de literatura tradicional, baseado em uma concepção estruturalista da língua, pode ser insuficiente para a formação crítica de estudantes. Nesse sentido, a identificação, através desta pesquisa, da coexistência de distintas concepções guiando a prática de ensino dos docentes funciona como um convite aos professores de LA para que repensem seus planos de ensino e suas aulas, visando à formação emancipadora proposta pela UNILA.

Reitera-se que atividades mecânicas, focadas no entendimento da estrutura da língua, não necessariamente precisam ser abolidas ou condenadas, contudo, é fundamental que as aulas de PLA e ELA não se restrinjam a esse modelo de atividades, como o relato de alguns estudantes, ainda que poucos, e a análise dos planos de ensino sugerem que possa acontecer. Afinal, esse modelo de atividades não garante uma formação crítica, e a construção de uma nova cidadania nas sociedades latino-americanas e caribenhas depende, no que se refere ao papel da UNILA e mais especificamente das aulas de LA, da formação de cidadãos críticos, comprometidos em promover uma transformação social.

Em relação aos casos em que o trabalho com o texto literário não aconteceu, nem mesmo para a introdução de conteúdos gramaticais ou para a prática da leitura oralizada, por exemplo, fica o alerta de que, a literatura pode contribuir de diversas maneiras na formação do estudante dos cursos de graduação da UNILA. Por essa razão, buscou-se evidenciar, ao longo deste trabalho, a relevância da inserção do texto literário nas disciplinas de PLA e ELA, dado o potencial de contribuição que apresenta para o aprendizado da LA e para a formação profissional e pessoal do estudante, tendo em vista o caráter humanizador do texto literário e o propósito institucional de formação de um cidadão sensível às problemáticas latino-americanas.

Não se pretende diminuir a importância do trabalho com textos do gênero acadêmico nas aulas de LA. Considerando que as aulas de PLA e ELA se inserem na formação universitária da UNILA, a necessidade do trabalho com textos da esfera acadêmica é indiscutível em tais disciplinas, todavia, a carga horária dos componentes curriculares de LA da instituição permite que textos de diversos gêneros e diversas esferas possam ser contemplados durante as aulas, inclusive os do âmbito literário.

Buscar tornar realidade o projeto de integração e cooperação solidária na América Latina e Caribe por meio da excelência no ensino, na pesquisa e na extensão é responsabilidade de todos os servidores públicos que atuam na UNILA, logo, preocupar-se com aulas de LA que potencializem a formação dos discentes nos mais diversos aspectos é tarefa constante do corpo docente de línguas. Entende-se que os resultados proporcionados por esta pesquisa podem auxiliar professores a estabelecerem novas práticas em sala de aula, de modo a melhorar a qualidade do ensino, por essa razão, ganha ênfase o papel acadêmico e social que este estudo possui.

A questão da função social desta pesquisa traz também à tona os desafios que enfrentam os pesquisadores brasileiros, que pouco incentivo recebem para o desenvolvimento de seus estudos, os quais, via de regra, apresentam grandes impactos sociais. Sendo esta tese produto do PDSE e do período afastamento para realização de curso de pós-graduação (direto garantido aos docentes de universidades públicas), fica o registro do quanto necessário é seguir lutando pela manutenção e ampliação de políticas de apoio à ciência e à educação. Principalmente no momento histórico vivido atualmente, em que o orçamento destinado à pesquisa e a instituições públicas de ensino superior passou por drástica redução.

Voltando a pensar nesta tese, ainda que apresente contribuições para que o ensino de PLA e ELA na UNILA possa avançar no que se refere à qualidade, resta a clareza de que há muitas reflexões possíveis sobre a temática da literatura no ensino de línguas. Há inúmeros pesquisadores que poderiam ter sido mencionados neste estudo para torná-lo mais completo. Além disso, as concepções de língua, literatura e ensino de literatura poderiam ter sido desenvolvidas de modo mais aprofundado, enriquecendo as reflexões. As temáticas de bilinguismo,

interculturalidade, decolonialidade, entre outras, por exemplo, também poderiam ter sido abordadas, ampliando as relações estabelecidas.

O processo de coleta, organização e compilação dos dados ocupou um período considerável da pesquisa como um todo, dessa forma, o tempo de realização deste curso de doutorado de forma alguma foi suficiente para que se esgotassem as leituras e reflexões possíveis sobre o tema estudado e sobre outros temas que a ele se relacionam. Destarte, pesquisas futuras são tanto bem-vindas quanto necessárias, e tem-se consciência da existência de possibilidades incontáveis de desdobramentos para este estudo. Compreender o que os alunos leem para além das recomendações recebidas em sala de aula, por exemplo, é um tema de estudo que contribuiria para entender os interesses dos leitores universitários.

No que se refere à escrita desta tese, o trabalho foi finalizado com a percepção da necessidade de maior diálogo com o referencial teórico no momento de análise dos questionários. Também não houve tempo hábil para apresentar textualmente uma contraposição entre as respostas de alunos e docentes. Tal comparação certamente renderia mais um subcapítulo, enriquecendo as ponderações apresentadas nesta tese, já que há perguntas similares feitas tanto a um grupo como ao outro nos questionários. De toda forma, ainda que as relações entre as respostas não tenham sido expostas de modo explícito, entende-se como possível que o leitor estabeleça conexões entre as respostas através das reflexões desenvolvidas em cada subcapítulo separadamente.

Portanto, por ora, os resultados obtidos foram apresentados juntamente a uma série de ponderações que eles desencadearam, mas a única conclusão possível, diante do “fim” deste trabalho, é que este texto pode ser ampliado e continuado de diversas maneiras, pois a temática do ensino de literatura e de línguas demandará com regularidade novas pesquisas. Afinal, não existe receita a ser seguida ou fórmula pronta que garanta o êxito em absoluto do processo de ensino-aprendizagem, reavaliar práticas de ensino e considerar o público envolvido em cada aula bem como seus interesses é, e continuará sendo, lição de casa de todo professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Jose Carlos Paes. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra. SANTOS, Percília (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília-D.F: EDUNB, 2002. p. 209-215.

ALMANSA MONGUILOT, Ana María. La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones. **Mosaico**, n. 3, 1999, p. 4-9.

AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2004. Disponível em: <<https://www.livrebooks.com.br/livros/introducao-a-teoria-da-literatura-antonio-soares-amora-aakp7e1p8soc/baixar-ebook>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTHES, Roland. **El Placer del texto**. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores, 1974.

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro; CLARO, Alessandra Aparecida de Castro. A intrínseca relação entre concepções de língua e atividades didáticas de leitura: contribuições para a formação do professor de língua materna. **Fórum linguístico**. Florianópolis. v. 15, n. 4, p. 3412-3426, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n4p3412/38420>>. Acesso em: 26. ago. 2020.

BLOOM, Harold. **Shakespeare**. La invención de lo humano. Barcelona: Anagrama, 2002.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. In: BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira: Temas e situações**. 4. ed., São Paulo: Ática, 2006. p.7-15.

BRASIL. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ---, 13 jan. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12189-12-janeiro-2010-600347-publicacaooriginal-122343-pl.html>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Antonio Candido. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional**. 2016. 150 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Políticas linguísticas na UNILA: relações entre as línguas na proposta educacional bilíngue. In: LIMA,

Manolita Correia; RICOBOM, Gisele; PROLO, Ivor (org.). **UNILA**: uma universidade necessária. Buenos Aires: Clacso; Brasília: CAPES, 2020. Cap. 5. p. 223-273. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200204035842/UNILA.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

CAVALCANTE, Marcilene da Silva Nascimento. Literatura: um estudo sobre as concepções dos estudantes e professores do ensino médio na fronteira Brasil-Peru. In: **Anais do 2º encontro de Diálogos Literários: um olhar para a diversidade**. Campo Mourão: UNESPAR/FECILCAM, 2013. Disponível em: <https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/12/84.pdf> > Acesso em: 18 nov. 2020.

COLOMER, Teresa. La evolución de la enseñanza literaria. In: COLOMER, Teresa. **Aspectos didácticos de lengua y literatura, 8**. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 1996.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Enseñar a Leer, Enseñar a Comprender**. Madrid: Celeste, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Edição Kindle.

DALLA COSTA, Sílvia Fernanda Souza. O português “brasileiro” e o Novo Acordo Ortográfico: elementos constituintes que ultrapassam alterações na escrita. In: **Anais do 14º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa/ 5º Congresso Internacional de Lusofonia do IP-PUC/SP**, São Paulo: PUC/SP, 2012. Disponível em: http://www.ippucsp.org.br/downloads/anais_15_congresso/silvia-fernanda-souza.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DICCIONARIO del español de México. 2. ed. Cidade do México: El Colegio de México, 2019. Disponível em: <http://dem.colmex.mx>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DICIONARIO Caldas Aulete. Versão On-line: Lexicon Editora Digital. Disponível em: http://aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GARCIA, Flavio; MARKENDORF, Marcio; PHILIPPOV, Renata. Chamada para publicação (2021). **Revista Abusões**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/abusoes/announcement/view/1092>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GULLAR, Ferreira. La literatura existe porque la vida no basta. [Entrevista concedida a] Daniel Salgado. **El país**. Santiago de Compostela, on-line, 4 jun. 2007. Disponível em: https://elpais.com/diario/2007/06/04/galicia/1180952304_850215.html>. Acesso em: 08 jul. 2020.

DELGADO GUZMÁN, Yenni Rosalba. **La literatura:** concepciones e implicaciones de su enseñanza en la escuela primaria, institución educativa departamental Carmen de Carupa, sede Antonio Nariño. 2017. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana) – Universidad Santo Tomás, Chiquinquirá, 2017.

HANSEN, Jaqueline. **O ensino da língua adicional através de uma proposta de letramento.** 2016. 41f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Estudos de Línguas Estrangeiras: contextos educacionais e tecnologias, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010.** Foz do Iguaçu: IBGE. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

IMEA. **A UNILA em Construção:** um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

JOUINI, Khemais. El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos. **Usoókala**, revista de lenguaje y cultura. On-line, v. 13, n. 20, Julio-Diciembre, 2008, p. 121-159. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020456005>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

JOVER, Guadalupe. **Un mundo por leer.** Educación, adolescentes y literatura. Barcelona: Octaedro, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Literatura:** ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018. *E-book*. Paginação irregular.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. 1 ed. Pelotas: Educat, v. 1, 2014, p. 21-48.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade:** por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: LePM, 1985.

MACHADO, Ana Maria. A importância da leitura. In: MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra:** reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 11-27.

MARTÍN MORILLAS, José Manuel. La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. **Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera.** Universitat de Barcelona. 2000. Disponível em: <www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html> Acesso em: 14 jan. 2009.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Concepções e práticas no ensino de Literatura: da escolarização à promoção da leitura literária. **Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es**. 2012, Salamanca: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013. p. 83-88. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16184/19/00>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Alicante: Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes, 2008. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_1_>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MILREU, Isis. O ensino de literaturas hispânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas. In: CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Org.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. 1. ed. Campina Grande: EDUFCA, 2018, p. 83-111.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de; SANTOS, Marcelo Sousa; SOUZA DIAS, Romar. Língua-cultura: teorias e implicações para o ensino de línguas. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 15 (jul.–dez. 2013), Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez./2013. p. 96-109. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PÉREZ GUZMÁN, Jesús. **La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7070/1/JesusPerez_2014_literaturaesuela.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PETIT, Michèle. **A arte de ler – ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Luciana Santos. Concepções de língua: uma breve análise. **Travessias**, [Cascavel], v. 5, n. 3, p. 280-290, 2011. Trimestral. set.-dez. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5824>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**, 23. ed. Versão on-line. Disponível em: <<https://dle.rae.es>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

RIBEIRO, Fernanda Aparecida; MIRANDA, Kátia Rodrigues Mello. Literatura e ensino de Espanhol/LE: algumas reflexões. In: CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Org.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. 1. ed. Campina Grande: EDUFCA, 2018, p. 165-180.

RICHARDS, Jack Croft; RODGERS, Theodore Stephen. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. 2. ed., São Paulo: Ática, 1992.

ROMERO BLÁZQUEZ, Covadonga. El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. In: A. Celis y J. R. Heredia, (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. **Actas del VII Congreso Internacional de ASELE**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, p. 379-387.

SANTOS, Ana Cristina dos; SANTOS, Elen Fernandes dos; OLIVEIRA, Giovanna Silva Fernandes de. A competência lecto-literária nas aulas de E/LE: uma reflexão a partir do gênero conto. In: CLÍMACO, Adrianda Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Org.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. 1. ed. Campina Grande: EDUFPG, 2018, p. 353-384.

SANTOS, Ana Cristina dos. Didática da literatura no ensino de E/LE: teoria e prática. **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 2288-2296. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6677029-Didatica-da-literatura-no-ensino-de-e-le-teoria-e-pratica.html>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Prólogo. In: CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Org.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. 1. ed. Campina Grande: EDUFPG, 2018, p. 15-17.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada, 195.

SECADES/DDPP/PROGEPE. **Projeto curso de capacitação de espanhol – nível básico**. Foz do Iguaçu: Unila, 2014.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira. *Lenguas adicionales: ¿qué implica el uso de dicho término?* In: **Blog Espacio Santillana Español**. São Paulo, 22 fev. 2018. Não paginado. Disponível em: <<https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/lenguas-adicionales-que-implica-el-uso-de-dicho-termino/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOUZA, Antônio Escandiel de; DIAS, Clarice Nicolodi. O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo de caso. **Linguagem**, São Paulo, v. 20, p. 26-43, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/6940100/O_ENSINO_DA_L%C3%8DNGUA_ESTRANG_EIRA_NA_ESCOLA_P%C3%9ABLICA_E_AS_PROPOSI%C3%87%C3%95ES_DO_S_PAR%C3%82METROS_CURRICULARES_NACIONAIS_PCNs_UM_ESTUDO_R_EFLEXIVO>. Acesso em: 08 set. 2020.

UNILA. **Comissão de implantação da UNILA.** 2008-2009. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Comissao_de_Implantacao_UNILA.pdf>. Acesso em: 29 dez 2020.

UNILA. **Estatuto.** Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em: <[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(2\)\(1\)\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf)>. Acesso em: 15 out. 2018.

UNILA (Foz do Iguaçu). **Institucional:** UNILA. 2020. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/conteudo/institucional>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

UNILA. **Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos.** Foz do Iguaçu, 2013a. Disponível em: <https://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

UNILA. **Regimento Geral.** Foz do Iguaçu, jun. 2013b. Disponível em: <<https://programas.unila.edu.br/sites/default/files/ckfinder/files/REGIMENTO%20GERAL%20UNILA.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

VARGAS LLOSA, Mario. **La literatura y la vida.** Lima: Editorial UPC, 2001.

VARGAS LLOSA, Mario. **La verdad de las mentiras.** 1. ed. Barcelona: Seix Barral Biblioteca Breve, 1990.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário utilizado para a coleta de dados com docentes

APÊNDICE B – Questionário utilizado para a coleta de dados com discentes

Prezadx docente,

Este questionário será utilizado como instrumento de coleta de dados para a pesquisa de doutorado que desenvolvo, intitulada “A literatura nas aulas de português e espanhol como línguas adicionais no ensino superior da UNILA”. Sua participação é muito importante e o anonimato de suas respostas está garantido.

Atenciosamente,

Professora Bruna Otani Ribeiro

Estimadx docente:

Este cuestionario será utilizado como instrumento de recolección de datos para la investigación de doctorado que desarrollo, titulada “La literatura en las clases de portugués y español como lenguas adicionales en la enseñanza superior de la UNILA”. Su participación es muy importante y el anonimato de sus respuestas está garantizado.

Atentamente,

Profesora Bruna Otani Ribeiro

QUESTIONÁRIO / CUESTIONARIO

1. Você considera relevante o trabalho com textos literários nas disciplinas de Português/Espanhol como língua adicional? / *¿Considera relevante el trabajo con textos literarios en las asignaturas de Portugués/Español como lengua adicional?*

() Sim / Sí () Não / No

Justificativa / Justificación:

2. Você costuma utilizar textos literários em suas aulas de Português/Espanhol como língua adicional? / *¿Suele utilizar textos literarios en sus clases de Portugués/Español como lengua adicional?*

() Sim / Sí () Não / No

Se possível, relate uma experiência pessoal que envolva esse trabalho com a literatura em suas aulas de língua adicional. Como e com quais propósitos o texto literário foi abordado? / *Si posible, relate una experiencia personal que involucre este trabajo con la literatura en sus clases de lengua adicional. ¿Cómo y con qué propósitos se abordó el texto literario?*

3. Em sua opinião, o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional pode contribuir para a **formação profissional** do estudante? / *En su opinión, ¿el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional puede contribuir para la **formación profesional** del estudiante?*

() Sim / Sí () Não / No

Em caso afirmativo, explique de que maneira. / *En caso afirmativo, explique de qué manera.*

4. Em sua opinião, o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional pode contribuir para a **formação pessoal** do estudante? / *En su opinión, ¿el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional puede contribuir para la **formación personal** del estudiante?*

() Sim / Sí () Não / No

Em caso afirmativo, explique de que maneira. / *En caso afirmativo, explique de qué manera.*

5. Em sua opinião, o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional pode contribuir para efetivar a missão e a vocação da UNILA? / *En su opinión, ¿el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional puede contribuir para efectuar la misión y vocación de la UNILA?*

Prezadx estudante,

Este questionário será utilizado como instrumento de coleta de dados para a pesquisa de doutorado que desenvolvo, intitulada “A literatura nas aulas de português e espanhol como línguas adicionais no ensino superior da UNILA”. Sua participação é muito importante e o anonimato de suas respostas está garantido.

Atenciosamente,

Professora Bruna Otani Ribeiro

Estimadx estudiante:

Este cuestionario será utilizado como instrumento de recolección de datos para la investigación de doctorado que desarrollo, titulada “La literatura en las clases de portugués y español como lenguas adicionales en la enseñanza superior de la UNILA”. Su participación es muy importante y el anonimato de sus respuestas está garantizado.

Atentamente,

Profesora Bruna Otani Ribeiro

Curso/Carrera: _____ Ano de ingresso / Año de ingreso: _____

País/País: _____ Idade/Edad: _____

Em quais semestres você cursou as disciplinas de língua adicional? / *¿En cuáles semestres usted cursó las asignaturas de lengua adicional?* _____

QUESTIONÁRIO / CUESTIONARIO

1. Como você avalia o **ensino** das disciplinas de Português e Espanhol como língua adicional no Ciclo Comum de Estudos da UNILA? / *¿Cómo evalúa usted la enseñanza de las asignaturas de Portugués y Español como lengua adicional en el Ciclo Común de Estudios de UNILA?*
() Excelente / *Excelente* () Bom / *Buena* () Regular / *Regular* () Ruim / *Mala*

O que poderia ser melhorado? / *¿Qué podría mejorar?*

Justificativa / *Justificación:*

2. Como você avalia sua **aprendizagem** da língua portuguesa ou espanhola a partir das aulas de língua adicional do Ciclo Comum de Estudos da UNILA? / *¿Cómo usted evalúa su aprendizaje de la lengua portuguesa o española a partir de las clases de lengua adicional del Ciclo Común de Estudios de UNILA?*
() Excelente / *Excelente* () Boa / *Bueno* () Regular / *Regular* () Ruim / *Malo*

Justificativa / *Justificación:*

3. Após ter concluído as disciplinas de língua adicional (português/espanhol), você se considera familiarizado (ou seja, teve contato frequente) com textos de quais âmbitos? (Você pode assinalar mais de uma opção). / *Tras haber concluido las asignaturas de lengua adicional (portugués/español), ¿usted se considera familiarizado (o sea, tuvo contacto frecuente) con textos de cuáles ámbitos? (Usted puede señalar más de una opción).*

() Jornalístico / *Periodístico*

() Literário / *Literario*

() Acadêmico-científico / *Académico-científico*

4. Textos literários foram trabalhados nas disciplinas de língua adicional (português/espanhol) que você cursou? / *¿Se trabajaron textos literarios en las asignaturas de lengua adicional (portugués/español) que usted cursó?*

() Sim / Sí () Não / No

Em caso afirmativo, cite quais gêneros (romances, contos, poemas, etc.) e mencione autores/obras dos quais você se lembra. / *En caso afirmativo, cite cuáles géneros (novelas, cuentos, poemas, etc.) y mencione autores/obras que recuerde.*

5. Você considera relevante para o aprendizado de um novo idioma o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional (português/espanhol)? / *¿Usted considera relevante para el aprendizaje de un nuevo idioma el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional (portugués/español)?*

() Sim / Sí () Não / No

Justificativa / Justificación:

6. Você considera que o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional (português/espanhol) contribuiu para a sua **formação profissional**? / *¿Usted considera que el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional (portugués/español) contribuyó para su **formación profesional**?*

() Sim / Sí () Não / No

Justificativa / Justificación:

7. Você considera que o trabalho com textos literários nas aulas de língua adicional (português/espanhol) contribuiu para a sua **formação pessoal**? / *¿Usted considera que el trabajo con textos literarios en las clases de lengua adicional (portugués/español) contribuyó para su **formación personal**?*

() Sim / Sí () Não / No

Justificativa / Justificación:

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

ANEXO B – Ata de reunião do eixo de línguas – CCE 2018.2 – Em 20/08/2018

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LITERATURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ADICIONAIS NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: Bruna Ribeiro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01999618.4.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.053.953

Apresentação do Projeto:

Refere-se a uma pesquisa de campo envolvendo docentes de línguas adicionais e discentes que cursaram as disciplinas de português e espanhol adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e encontram-se na condição de formandos no segundo semestre do ano de 2018 e no primeiro semestre do ano de 2019. Será feita a leitura dos planos de ensino das disciplinas de línguas adicionais ministradas aos estudantes formandos, com o intuito de verificar como e em que medida vem sendo proposto o trabalho com o texto literário nas aulas de línguas dos cursos de graduação da UNILA. Serão também utilizados questionários, os quais serão aplicados aos discentes, com o intuito de verificar se o (não) trabalho com textos literários trouxe contribuições para o aprendizado e uso do português e do espanhol, como também para a formação profissional e pessoal dos estudantes. Os docentes também serão consultados sobre a temática por meio de questionário. Após coletados, tais dados subsidiarão a pesquisa quantitativa, que consistirá em averiguar em que porcentagem o trabalho com a literatura ocorre ou não e em que porcentagem docentes e discentes consideram tal trabalho relevante para o aprendizado de línguas adicionais e para a formação profissional e pessoal do aluno e qualitativa, que consistirá em averiguar as possíveis contribuições do uso da literatura para o aprendizado das línguas adicionais e para a formação geral do aluno.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.053.953

Objetivo da Pesquisa:

Averiguar em que porcentagem o trabalho com a literatura ocorre ou não e em que porcentagem docentes e discentes consideram tal trabalho relevante para o aprendizado de línguas adicionais e para a formação profissional e pessoal do aluno.

Averiguar as possíveis contribuições do uso da literatura para o aprendizado das línguas adicionais e para a formação geral do aluno

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e necessária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1238646.pdf	17/10/2018 21:34:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	17/10/2018 21:30:52	Bruna Ribeiro	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/10/2018 21:29:24	Bruna Ribeiro	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_2.pdf	17/10/2018 20:38:15	Bruna Ribeiro	Aceito
Outros	Instrumento_coleta1.pdf	17/10/2018 20:37:49	Bruna Ribeiro	Aceito
Outros	Termo_uso_dados.pdf	17/10/2018 20:37:04	Bruna Ribeiro	Aceito
Outros	Termo_responsavel_campo.pdf	17/10/2018 20:36:24	Bruna Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Modelo_TCLE.pdf	17/10/2018 19:58:24	Bruna Ribeiro	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.053.953

Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE.pdf	17/10/2018 19:58:24	Bruna Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/10/2018 19:49:43	Bruna Ribeiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	13/10/2018 15:55:05	Bruna Ribeiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 03 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

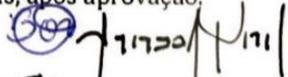
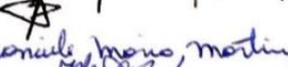
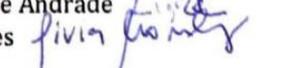
Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



**ATA DE REUNIÃO DO EIXO DE LÍNGUAS - CCE - 2018.2
EM 20/08/2018**

1 Encontraram-se, às 10h00 horas do dia 20 de agosto de 2018, na sala C108 das dependências do
2 Jardim Universitário, as(os) docentes **Simone Carvalho, Franciele Martiny, Laura Fortes, Laura**
3 **Amato, Larissa Paula Tirloni, Jocenilson Ribeiro dos Santos, Henrique Leroy, Emerson**
4 **Pereti, Ivan Alejandro Ulloa Bustinza, Bruna Otani Ribeiro, Fidel Pascua Vilchez, Livia**
5 **Fernanda Morales, Ligia Karina Martins de Andrade** para realizar reunião do grupo do eixo de
6 línguas do CCE. Justificaram a ausência os docentes Valdilena Rammé, Gregorio Perez De Obanos
7 Romero, Ariel Matias Blanco, Bruna Macedo de Oliveira, Ana Silvia Andreu da Fonseca. **Pontos de**
8 **pauta: 1.** Reformulação do PPC de Línguas. **2.** Ementas das disciplinas de Línguas adicionais. **3.**
9 Carga horária das disciplinas de Línguas. **4.** O que houver. A Profa. Simone Carvalho apresentou as
10 problemáticas atuais da organização curricular do eixo de línguas no Ciclo Comum de Estudos,
11 compartilhando dados do Relatório do NIPPEI. Mencionou, também, a questão da importância do
12 diálogo dos cursos. Divisão da nova carga horária de 4h semestrais, distribuídas ao longo de 3 ou 4
13 semestres (4h/4h/4h) ou (4h/4h/4h/4h), a depender do PPC do curso. A proposta foi aprovada
14 por unanimidade pelos(as) presentes. Foram apresentadas as propostas das ementas, ainda em
15 construção. Discutiram-se as especificidades das propostas e sugeriu-se aproveitar a oportunidade
16 de revisão do PPC do ciclo comum para pensar em possíveis ofertas de disciplinas optativas para
17 trabalhar a conversação, leitura e produção escrita em língua materna, etc. O Prof. Emerson
18 pontuou a importância da questão da oralidade nos primeiros contatos com a língua adicional, por
19 exemplo. A Profa. Livia Morales lembrou a importância de conceber dos gêneros vinculados às
20 práticas sociais em que os alunos estão inseridos na universidade. No caso dos brasileiros, a
21 questão da oralidade também deve ser pensada como um âmbito de inserção dos estudantes na
22 língua. A Profa. Simone ressaltou que no Colegiado do Ciclo Comum temos feito proposições de
23 cruzamento de trabalhos, com eventos comuns, atividades em língua que tenham relação com os
24 textos de FAL, etc. Outra idéia apresentada foi a oferta de módulos que poderiam dar conta das
25 diferentes necessidades dos estudantes. A Profa. Bruna Otani argumentou que seria uma boa
26 oportunidade para alterar a carga horária obrigatória, unificando para todos os cursos, uma vez
27 que manter dois currículos diferentes constitui um problema. Proposta unificada para todos os
28 cursos - 3 disciplinas obrigatórias de 4h. O Prof. Emerson problematizou a nomenclatura (1, 2, 3,
29 4), que está vinculada a uma noção de linearidade que evoca a ideia de proficiência lingüística.
30 Sugere, assim, a oferta de componentes curriculares de línguas no formato de módulos, com títulos
31 específicos (tópicos em leitura e escrita, por exemplo). Ainda segundo o professor, poderiam,
32 também, ser oferecidas optativas divididas entre português e espanhol. A professora Livia
33 complementou, dizendo que será necessário pensar na transição para o novo PPC. Após a
34 discussão, a professora Bruna Otani solicitou a inclusão de um informe sobre sua pesquisa de
35 doutorado. Todos concordaram e a Profa. Simone lhe deu a palavra. A Profa. Bruna Otani informou,
36 assim, que parte de sua pesquisa de doutorado envolve a análise dos planos de ensino dos
37 professores de línguas do CCE. Solicitou a autorização dos(as) docentes quanto ao acesso aos
38 planos de ensino (a ser feito via PROGRAD). Todos(as) concordaram com o procedimento,
39 entendendo a importância da pesquisa da Profa. Bruna para a própria instituição. Sem outro
40 assunto a tratar, a reunião foi encerrada às 11h. Eu, Laura Fortes, lavrei esta ata que será assinada
41 por mim e pelos demais, após aprovação.

42 Bruna Otani Ribeiro 
43 Emerson Pereti 
44 Fidel Pascua Vilchez 
45 Franciele Martiny 
46 Henrique Rodrigues Leroy 
47 Ivan Alejandro Ulloa Bustinza
48 Jocenilson Ribeiro dos Santos
49 Larissa Paula Tirloni 
50 Laura Amato 
51 Laura Fortes 
52 Ligia Karina Martins de Andrade 
53 Livia Fernanda Morales
54 Simone Carvalho