



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE LITERATURA EM PRÁTICAS DIDÁTICAS DE ESTUDANTES
DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNILA**

VIVIANA TALIA APRIGIO AMARO

Foz do Iguaçu
2021

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE LITERATURA EM PRÁTICAS DIDÁTICAS DE ESTUDANTES DE
LICENCIATURA EM LETRAS DA UNILA**

VIVIANA TALIA APRIGIO AMARO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras.

Orientador: Profa. Dra. Mariana Cortez

Foz do Iguaçu
2021

VIVIANA TALIA APRIGIO AMARO

PROFESSORES EM FORMAÇÃO

CONCEPÇÕES DE LITERATURA EM PRÁTICAS DIDÁTICAS DE ESTUDANTES DE
LICENCIATURA EM LETRAS DA UNILA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Mariana Cortez
UNILA

Profa. Dra Cristiane Checchia
UNILA

Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida
UNILA

Foz do Iguaçu, 11 de junho de 2021.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Viviana Talia Aprigio Amaro

Curso: Letras Espanhol e Português como línguas estrangeiras

	Tipo de Documento
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/>

Título do trabalho acadêmico: PROFESSORES EM FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES DE LITERATURA EM PRÁTICAS DIDÁTICAS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNILA

Nome do orientador(a): Mariana Cortez

Data da Defesa: 11/06/2021

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, 08 de agosto de 2022.



Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho aos meus pais, Antonio e Simone, meus melhores amigos da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à minha orientadora Mariana Cortez, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa, por ser um exemplo de docente e a qual me inspirou e inspira desde a primeira aula que tive na graduação. A todos os meus professores e professoras da Universidade Federal da Integração Latino-americana, por todos os ensinamentos. Aos meus pais, Antonio e Simone, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando ao longo de toda a minha trajetória. Aos meus amigos do coração, Diego, Viviani e Fernanda, por terem me aceito no grupo de amigos mais cobiçado da UNILA (risos) e por me ajudarem a segurar a barra de escrever uma monografia durante a pandemia. A Milena, pela amizade desde o início da graduação, por todos os trabalhos em dupla que fizemos e por todo o apoio incondicional. Ao Danizio, por sempre me inspirar em nossas conversas pelos corredores da UNILA, muito obrigada meu amigo. E a todos os meus colegas que aceitaram fazer parte desta pesquisa, meu muito obrigada a todos e a todas.

Por último, agradeço também a todo o apoio econômico que recebi em bolsas de extensão e pesquisa pela Universidade e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Parque Tecnológico Itaipu Paraguai, pelo apoio financeiro durante toda a minha graduação, muito obrigada.

AMARO, Viviana Talia Aprigio. **Professores em formação: Concepções de literatura em práticas didáticas de estudantes de licenciatura em Letras da UNILA.** 2021. Número de páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

RESUMO

O presente texto consiste no Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). A problemática levantada para esta pesquisa é a seguinte: como o futuro docente de língua estrangeira (LE) que atuará na região da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) compreende a literatura e expressões estéticas como objetos de ensino e aprendizagem? e, ainda, qual seria o encaminhamento metodológico adotado em suas futuras práticas em sala de aula? Inicialmente, é realizada uma revisão teórica no que se refere a formação do docente de Letras no Brasil e reflexões sobre o ensino de língua estrangeira com textos literários. Para, em seguida, analisar a produção de práticas com a literatura propostas pelos futuros docentes no curso de graduação, Aidan Chambers (1991; 1993) e Rildo Cosson (2006; 2014) são estudados levando em conta suas ideias sobre letramento literário e mediação de leitura e também por que foram a base teórica estudada na disciplina da graduação. Adotamos como caminho metodológico, a pesquisa qualitativa e etnográfica e, para a análise dos dados foi coletado material audiovisual produzido pelos estudantes, nos quais narram suas trajetórias como leitores (autorretrato leitor). Estes foram abordados a partir das seguintes categorias: influência da família e amigos; influência da escola e biblioteca e influência da universidade. Para a análise das propostas de intervenção dos estudantes foram levados em consideração dois aspectos: a concepção de literatura de cada um e o posterior reflexo nas propostas teórico-metodológicas discutidas durante a disciplina. Constatamos através da análise dos dados a importância da escola na formação do leitor literário, a necessidade de pensarmos a “escolarização” da literatura, de que maneira ela ocorre, visto que muitas vezes será a escola o primeiro - e às vezes único - acesso das pessoas à literatura. Para tanto, a pesquisa demonstra o papel fundamental do trabalho com a literatura nos cursos de formação inicial em Letras. Dessa maneira, os professores em formação quando atuarem nas escolas estarão conscientes da necessidade e importância da inserção do texto literário no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: literatura. formação de professores. língua estrangeira. ensino de línguas

AMARO, Viviana Talia Aprigio. **Docentes en formación:** Concepciones de literatura en prácticas didácticas de estudiantes de licenciatura en Letras de la UNILA. 2021. 51. Trabajo de Finalización de Grado (Licenciatura en Letras - Español y Portugués como lenguas extranjeras) – Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2021.

RESUMEN

El presente texto consiste en el Trabajo de Finalización de Grado en licenciatura en Letras - Español y Portugués como lenguas extranjeras (LEPLE) de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). El problema que se levantó para la investigación fue el siguiente: ¿Cómo el futuro docente de lengua extranjera (LE) que actuará en la región de la triple frontera (Argentina, Brasil y Paraguay) comprende la literatura y las expresiones estéticas como objetos de enseñanza y de aprendizaje? Y, todavía, ¿Qué enfoque metodológico el mismo emplea en sus prácticas en el salón de clases? En principio, se realiza una revisión teórica en lo que se refiere a formación del docente de Letras en Brasil y reflexiones acerca de la enseñanza de lengua extranjera con textos literarios. En seguida, se analiza la producción de prácticas con literatura propuestas por los futuros docentes de la carrera de grado. Aidan Chambers (1991;1993) y Rildo Cosson (2006; 2014) son estudiados teniendo en cuenta sus ideas acerca de la alfabetización literaria y la mediación de lectura, además forman parte de la teoría estudiada en la disciplina. Adoptamos como camino metodológico, la investigación cualitativa y etnográfica y, para el análisis de los datos fueron colectados materiales audiovisuales producidos por los estudiantes, en los cuales narran sus trayectorias como lectores (autorretrato lector). Los mismos fueron tratados en las siguientes categorías: la influencia de la familia y de los amigos; la influencia de la escuela y la biblioteca; y la influencia de la Universidad. Para el análisis de las propuestas de intervención de los estudiantes fueron tomados en consideración dos aspectos: la concepción de literatura de cada uno, y el posterior reflejo de esta concepción en las propuestas teórico-metodológicas discutidas durante la disciplina. Se constató a través del análisis de los datos la importancia de la escuela en la formación del lector literario, la necesidad de pensar la “escolarización” de la literatura, de qué manera la misma ocurre, desde que muchas veces es a través de la escuela el primero - y a veces único - acceso que aquel sujeto tendrá a la literatura. Para tanto, la investigación demuestra el papel fundamental del trabajo con la literatura en las carreras de grado de formación inicial en Letras. De esta manera, los docentes en formación, cuando actúen en las escuelas, estarán conscientes de la necesidad e importancia de la inserción del texto literario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: literatura. formación de docentes. lengua extranjera. enseñanza de lenguas.

SUMÁRIO

BANCA EXAMINADORA	3
AGRADECIMENTOS	6
1 INTRODUÇÃO	12
2 DESENVOLVIMENTO	15
2.1 CAMINHOS TEÓRICOS	15
2.1.1 Formação do docente de Letras	15
2.1.2 Literatura e o ensino de língua estrangeira (LE)	19
2.2 METODOLOGIA	29
2.2.1 Universidade	30
2.2.2 Grupo investigado	31
2.2.3 Papel da pesquisadora	32
2.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	34
2.3.1 Dos autorretratos leitores	34
2.3.1.1 A influência de familiares e amigos	35
2.3.1.2 A influência da Escola e das Bibliotecas	36
2.3.1.3 A influência da Universidade	38
2.3.2 As propostas de intervenção: um caminho para a transformação?	40
2.3.2.1 <i>Proposta: Clube de Leitura Feminista</i>	40
2.3.2.2 <i>Proposta: Lendas; El Padre sin cabeza e A Mula-Sem-Cabeça</i>	42
2.3.2.3 <i>Proposta: Contos, Curta-metragens e Memes</i>	43
2.3.2.4 <i>Proposta: Livro infantil ilustrado</i>	45
2.4 Alguns comentários	47
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

Como forma de repensar o papel do professor como protagonista na mediação de leitura, entende-se a necessidade de investigar a formação inicial dos futuros professores que atuarão na região da tríplice fronteira. Se o ensino da literatura na escola já é um desafio nas aulas de língua materna (OLIVEIRA, 2013), tal complexidade pode ser maior no cenário de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Mesmo que muito já se tenha discutido sobre a relação entre língua e literatura e suas implicações nas aulas de línguas adicionais (MOTA, 2010; CORTEZ e MARTINY, 2019; CORTEZ, 2014).

Observa-se, conforme apontamentos de Santoro (2007), que a “separação entre língua e literatura persiste, embora a literatura não seja pensável fora dos quadros da língua e a língua desenvolva suas máximas potencialidades na literatura” (p. 5). De igual maneira, sabe-se também que o trabalho com dita materialidade linguística (literatura) é algo que demanda tempo, recursos e proximidade com os textos literários e expressões estéticas, questões inerentes tanto ao professor, quanto à liberdade de atuação que este tem. Mesmo que o professor em formação não tenha como propósito “imitar modelos predeterminados ou aplicar técnicas como se os problemas de aprendizagem fossem resolvidos com o simples uso delas” (MILANESI, 2012 p. 224), cabe-lhe “pensar o novo, reinventar e criar” (ibid., p. 220), enfim, constatar a ocorrência desta prática se mostra relevante, para que não se perpetuem modelos ineficazes e/ou que pouco contribuem para o desenvolvimento do estudante leitor em língua materna e língua estrangeira.

Ainda que possa parecer que o ensino de literatura nas aulas de línguas adicionais está “reduzida (o) ao absurdo”, como propõe Todorov (2009) e em crise (ZILBERMAN, 2008), compreende-se que esta expressão artística pode ser uma possibilidade importante de acesso às diferentes formas de ver e pensar mundos, culturas. Sempre quando os profissionais da educação se preocupam com uma leitura crítica e socializadora e, por conseguinte, valorizam a potência do objeto literário.

Para além da discussão já apresentada, a inserção do texto literário no currículo escolar de ensino de línguas adicionais pode contribuir, sobretudo, com a aprendizagem e também com o ensino, pois se destaca “por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico”

(SILVA; ARAGÃO, 2011, p. 164).

Neste contexto, a presente proposta de Trabalho de Conclusão de Curso visa a discutir sobre o papel que a literatura ocupa nas aulas de línguas, a partir da perspectiva dos professores em formação, tendo como corpus de análise as práticas propostas por estudantes do curso de Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), especificamente no componente curricular Literatura e Ensino. Este componente curricular, como estratégia de aula, dividiu os estudantes em 7 grupos que tinham, ao longo do 1º. ciclo do Ensino Emergencial Remoto (ERE) de 2020, o compromisso de propor atividades de sensibilização para a literatura, simulando práticas que levariam a cabo em suas futuras atuações profissionais. O desafio proposto tinha o intuito que eles conhecessem e discutissem suas concepções de literatura e futuras práticas de ensino.

Partindo do pressuposto de que, cabe ao professor em formação encontrar estratégias de atuação a partir de exercícios em sala de aula, e de que a utilização do texto literário é uma das possibilidades para potencializar a aprendizagem de línguas adicionais face às suas múltiplas ferramentas de trabalho, a presente pesquisa pretende responder às seguintes questões: 1) Como o futuro docente de línguas adicionais compreende a literatura e as expressões estéticas como objetos de ensino e aprendizagem? 2) Qual o encaminhamento metodológico empregado nas práticas de sensibilização para a literatura? Como elas revelam as concepções que os futuros professores têm da literatura? Diante o exposto, esta pesquisa mostra sua relevância social por ponderar como o ensino de línguas pode ser desenvolvido e estimulado também por meio de obras literárias, já que, por vezes, este texto é a única forma de contato direto entre o aluno, a cultura e a língua de aprendizagem.

A análise e reflexão sobre como futuros docentes de línguas adicionais lidam com esta questão durante o curso Literatura e Ensino pode contribuir para o mapeamento do encaminhamento metodológico desta prática e, além disso, fomentar a reflexão de novas maneiras de atuar e dinâmicas diferenciadas para a prática com a literatura no âmbito de ensino e aprendizagem.

Dito isto, nas próximas seções será apresentada uma revisão teórica sobre a Formação do docente de Letras no Brasil, em seguida, reflexões acerca da literatura e o ensino de línguas adicionais. Ainda, nos parece relevante apresentar um resumo sobre os materiais teórico-metodológicos trabalhados na disciplina, para posteriormente expor características do contexto onde esta pesquisa se apresenta que

podem contribuir para um maior entendimento do processo, sendo elas: A Universidade, Grupo investigado e o Papel da pesquisadora. Em seguida, apresenta-se a descrição e análise dos resultados obtidos na coleta dos dados, buscando verificar o diálogo entre as concepções de literatura iniciais e as práticas com literatura em ensino de línguas estrangeiras futuramente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CAMINHOS TEÓRICOS

2.1.1 Formação do docente de Letras

Quando pensamos na formação docente em geral, sabemos que a tarefa é complexa e que exige processos de ensino e aprendizagem significativos. Ao longo de trinta anos, desde as propostas iniciais da LDB de 1968, podemos verificar que a discussão e a prática da reforma universitária no Brasil não apresentaram grandes mudanças. Segundo Mazanatti (2007), “os impasses permanecem e falta criatividade e arrojo para se alterar o estado atual, o que leva à sempre presente constatação de crise” (p. 46). Contudo, a autora acrescenta que acredita que essa crise é a oportunidade de mudança e de reformular concepções, evitando preconceitos.

Para Arendt (1979), uma crise pode nos obrigar a voltar às questões já firmadas e exigir respostas novas, ou mesmo velhas, mas que resultem em julgamentos diretos. Segundo a autora, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade que ela proporciona à reflexão.” (p. 223).

Se refletirmos sobre os processos de reforma feitos na área da educação em busca de soluções e na permanente insatisfação que impera em relação a esse assunto no país, Mazanatti (2007) afirma perceber que nos falta descobrir novas formas de “equacionar os problemas” (p. 46), pois, os valores herdados já não correspondem às necessidades, realidades e desafios da atualidade. Por isso, a autora defende ser imprescindível que busquemos processos que estabeleçam novos significados e valores em consonância com a realidade contemporânea, para que o resultado seja uma verdadeira transformação na situação em que nos encontramos hoje (MAZANATTI, 2007, p. 46).

No campo da formação do docente de Letras, dos poucos autores que se dedicam a análise dos cursos de formação inicial na área, não podemos deixar de citar uma obra que consideramos mais que pertinente, do escritor brasileiro Osman Lins: *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977) que, apesar da época de sua

publicação, ainda nos ajuda a pensar o dia de hoje. Lins (1977) faz críticas sobre os métodos empregados em sala de aula, sobre a organização dos cursos que são muitas vezes pensados ao “aluno ideal”, a reverência ao estruturalismo nas análises de textos, ao despreparo dos estudantes e a tendência dos docentes em se concentrarem apenas as obras de suas preferências e ao objeto de estudo. O autor ainda faz críticas ao uso desmedido de apostilas, ao afastamento dos livros e a prática de seminários, pois, em sua visão, servem para que o docente não se envolva com o preparo das aulas e se alivia dos encargos de correção de trabalhos. O escritor acrescenta, ainda, a necessidade de lutar por uma drástica reforma nos currículos, que seriam então

(...) planejados para atender à realidade atual, ao estado de calamidade com que nos deparamos, e não simplesmente (o que explica, em parte, a diversidade de matérias, algumas tão prestigiosas) para encantar alunos ingênuos com a magia do status cultural. (LINS, 1977, p.83)

Apesar da análise e conclusão do escritor ter sido feita nos anos setenta, uma década depois ainda se viam presentes os problemas que haviam sido apontados por ele anteriormente. A autora Marisa Lajolo (1986), além de citar alguns dos mesmos problemas encontrados por Lins (1977), acrescenta o despreparo do corpo docente muitas vezes movidos por interesses pessoais, como: ensinar mais gramática normativa e menos linguística ou vice-versa; encontrar um equilíbrio entre o ensino de literatura brasileira ou portuguesa, e ainda, algo que nos parece de importante destaque para a fundamentação deste trabalho, outro sintoma citado pela autora do despreparo institucional dos Cursos de Letras seria o fato das matérias de licenciatura estarem confinadas às faculdades de Educação, como se “saber ensinar” fosse uma técnica e nada tivessem em comum com “o que ensinar”. O anterior, segundo Lajolo (1986) apenas deixa claro o descaso das instituições pela efetiva profissionalização de seus alunos, e a mesma continua:

Por outro lado, mas no mesmo sentido, a pouca familiaridade dos cursos de letras com questões propriamente educacionais se manifesta, por exemplo, no gesto largo com que letrados autênticos dão de ombros e fazem mucochos de pouco caso quando se discute a formação profissional do professor de literatura, a leitura no curso primário, literatura infantil, e quejandas miudezas (LAJOLO, 1986: s/p, grifos da autora).

Ou seja, não é dada a devida atenção à formação profissional do docente de literatura nas licenciaturas, menos ainda em como deveria ser feito o seu ensino para os futuros alunos destes alunos.

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) provocou uma série de transformações na educação brasileira, o que provocou uma reforma universitária. A causa disso, tivemos a renovação das licenciaturas, com a oficialização em documentos posteriores como a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e demais licenciaturas. Em fevereiro de 2002, a resolução CNE/CP 2 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Os documentos anteriormente citados tiveram inúmeras críticas, mas, apesar disso, representam um grande avanço para os problemas que sempre estiveram presentes na formação docente, principalmente aqueles que dizem respeito a componentes pedagógicos e específicos dos cursos de licenciatura.

Segundo Segabinazi (2011), as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores apresentam pontos centrais sobre a associação entre teoria e prática como fundamentos da formação. As diretrizes defendem que a prática deve estar presente desde o início do curso - em disciplinas pedagógicas ou não - e não deve ser confundida com estágio, além de não poder ser realizada de modo desarticulada do restante do curso.

Entre as inúmeras queixas que o curso de Letras vem recebendo ao longo de sua trajetória, para Segabinazi (2011), destacam-se a fragmentação curricular; a excessiva carga de conteúdos teóricos sem vinculação com situações práticas de ensino, o que gera distanciamento do futuro professor e do seu lugar de atuação; ainda “a insuficiência de leituras críticas e reflexivas, à falta de diálogo genuíno entre professores, entre alunos, entre professores e alunos (...) requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 20 apud SEGABINAZI, 2011, p. 89).

Em 2002, o Curso de Letras teve suas diretrizes aprovadas, estas em concordância com o parecer de 2001, estes documentos foram muito importantes, pois pretendiam delinear o perfil do formando; suas competências e habilidades; os conteúdos curriculares; a estruturação do curso e a forma de avaliação; todos em concordância com a LDB/96 - prevendo a flexibilidade de currículos e autonomia das Instituições de Ensino

Superior (IES).

Em relação às orientações que são citadas em tais documentos, destacam-se: dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do estudante e promover a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão; além da articulação direta com a pós-graduação. De acordo com Segabinazi (2011), essas premissas pontuaram a necessidade de formar profissionais docentes autônomos, que saibam criticamente transpor o conhecimento teórico para a situação de uso real, ou seja, que ao vivenciarem durante a formação inicial experiências do cotidiano escolar possam promover em seu futuro exercício profissional organizações que exprimem uma prática social coerente com princípios educacionais e éticos, pois “só assim deixarão de mecanicamente reproduzir conteúdos e metodologias artificiais em sala de aula” (p. 90).

Outro ponto de destaque destas diretrizes do Curso de Letras refere-se a seu objetivo, sendo ele o de “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (CNE/CES 492/2001). Outro objetivo é o de formar profissionais capazes de fazer uso de novas tecnologias e compreender a formação como um processo contínuo, autônomo e permanente. Ou seja, o currículo de Letras já não pode se manter imóvel com disciplinas estanques, repetir conteúdos e bibliografias desgastadas e muito menos adotar metodologias ultrapassadas, como o uso de fichas e leitura ou a elaboração de resumos dos textos.

Apesar da flexibilidade indicada nas diretrizes dos cursos de Letras em relação aos conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, existe um indicativo de “conteúdos básicos” que devem ser abordados “(...) os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.” (CNE/CES 492/2001). Ou seja, cada curso deve montar seu projeto político pedagógico, sem deixar de lado os conteúdos básicos. Mas, se pararmos para pensar na especificidade do ensino de literatura nos Cursos de Letras, apenas neste momento é quando a mesma é citada.

É imprescindível, de acordo com Segabinazi (2011), que os docentes universitários de licenciaturas estejam atualizados nas leituras que embasam o ensino básico, mesmo que suas áreas de atuação não estejam diretamente atreladas aos conteúdos específicos desse nível. Segundo a autora, os formadores precisam tomar

conhecimento das mudanças legais e atuar em conjunto com seus colegas na execução do projeto político pedagógico do curso, pois desvincular teoria e prática pode equacionar muitos dos problemas existentes na crise do ensino, da leitura e da literatura.

Ao analisarmos as diretrizes curriculares dos cursos de Letras, percebemos que ao flexibilizar os programas do curso deixam que o questionamento sobre a especificidade do ensino de literatura seja respondido em cada projeto político pedagógico, o que significa que cada curso de licenciatura irá estruturar suas disciplinas e seus conteúdos.

2.1.2 Literatura e o ensino de língua estrangeira (LE)

Quando pensamos em literatura, sabemos que o ponto de partida para sua aproximação é a leitura. Para Regina Zilberman (2008), a escola dificilmente promoveu esta aproximação “a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática” (p. 18). Para a autora, hoje, o ensino está em crise (2008), e esta aproximação entre leitura e literatura se apresenta como necessidade prioritária, pois concede a oportunidade de aproximar-se a um objeto que se tornou estranho no meio escolar. A autora prossegue afirmando que, o exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode “preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências” (p. 18). A escola estaria, desta maneira, solidarizando-se aos seus usuários, servindo-lhes de meio para manifestações pessoais e colaborando em sua auto-afirmação como sujeito.

No que diz respeito à literatura e ao ensino de língua estrangeira (LE), pode-se dizer que é inegável que muitas das características da literatura que se encontram na língua materna são também transferidos para a leitura em LE. A mesma motivação utilizada para a leitura em língua materna pode ser a motivação para aproximar o leitor à literatura estrangeira. Entretanto, de acordo com Fillola (1993), muitas vezes, as orientações que são tomadas na metodologia de ensino de uma LE, parecem supor que o estudante se desinteresse pela correspondente produção literária da LE em questão e, o interesse se centra em alcançar um conhecimento que seja suficiente para se comunicar, com uma aceitável fluidez da fala tida como “padrão”. O autor acrescenta, ainda, que “tal

suposición implica considerar la literatura como una creación inusual, resultado de cierta elaboración artística ajena a la vitalidad cotidiana de la lengua meta” (p. 23). Além disso, segue Fillola (1993), os textos literários podem vir a ser grandes globalizadores dos usos da língua e, por isso, supõe-se um esforço para os modelos de aprendizagem com os quais pode contar o aprendiz de uma segunda língua, da mesma forma que acontece com aprendizes de língua materna.

Muitas vezes, os materiais didáticos para o ensino de uma língua estrangeira trazem textos e exercícios preparados para atividades comunicativas específicas, para Fillola (1993), não parece justo excluir os textos literários destas seleções, pois, “en las actividades de clase se recurre con frecuencia a la simulación y recreación de situaciones y la literatura ya no ofrece una simulación genérica que incluye exponentes, variantes y soluciones múltiples” (p. 23). Ao excluir a literatura da sala de aula de língua estrangeira, estaríamos negando a efetividade desta parcela da linguagem que, quando trabalhada de forma significativa em sala de aula, é altamente produtiva e enriquecedora.

O autor ainda cita uma série de ideias em que baseia a justificativa de empregar textos literários no ensino de língua estrangeira, algumas delas são: o fato de ser um material autêntico; a produção literária abarcar diversidade de registros, de recursos linguísticos e possibilidades expressivas; a seleção dos textos literários supõe um processo similar ao de adaptação e adequação realizados com outros textos “didáticos” de apoio; nas criações literárias, em romances e peças de teatro, principalmente, as personagens de ficção se projetam a partir de experiências cotidianas do uso da fala, do uso da linguagem (apud. G. Reyes, 1989); e, ainda, é possível acrescentar o conhecimento prévio e intuitivo do aprendiz sobre literatura em sua língua materna, o que também pode facilitar a utilização de textos literários em língua estrangeira (LE), já que, muitas vezes as peculiaridades da língua literária são comuns em diversas línguas.

Em uma pesquisa mais recente, sobre os materiais literários no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), Fillola (2004) reafirma a importância da referida especificidade no ensino de LE, pois oferecem possibilidades suficientes para trabalhar adequadamente uma contribuição gradual do input para a aprendizagem a partir de materiais literários (p. 1). O interesse pela Literatura, segundo o autor, está em relação com o interesse renovado pela tendência crescente à consideração didática da resposta pessoal em todos os processos de aprendizagem, e, em especial, quando se trata da

recepção leitora (FILLOLA, 2004, p. 1). É importante ter em mente que os materiais literários, quando pensados no contexto curricular de LE, não são necessariamente sinônimos de complexidade linguística, e muito menos de um arbitrário “desvio” do uso da língua meta em questão, porque na realidade muitas vezes essas produções literárias mostram “la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición.” (FILLOLA, 2004, p. 1).

Ainda em defesa do uso da literatura em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, Fillola (2004) cita à autora Gillian Lazar, que em seu livro *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers* (1993), no qual expõe a conexão existente entre língua e literatura, função formativa do texto literário e o vínculo com a aprendizagem linguística-comunicativa. Para Lazar (1993), o estudo da linguagem dos textos literários contribui a

(...) imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE (inglés) resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales léxicas y discursivas con que están familiarizados. (LAZAR, 1993, p. 23 apud FILLOLA, 2004, p. 2)

Ou seja, a autora entende que a análise detalhada da linguagem dos textos literários pode ajudar na interpretação dos estudantes de modo significativo e dessa forma, podem passar a valorizar esses textos de maneira fundamentada. Apesar da autora se referir a LE sendo o inglês, é possível transpassar as ideias a outras línguas. Ainda, é preciso destacar, de acordo com Fillola (2004), que a seleção de textos literários - por exemplo, as narrativas contemporâneas - possibilitam ampliar, diversas e interessantes atividades para desenvolver tanto aspectos genéricos da aprendizagem linguística e cultural como facetas específicas para a aprendizagem comunicativa (p. 2). Segundo o autor, com a seleção de textos se accede a uma

(...) amplia muestra de usos en el lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua de modo que a partir de ellos los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas

pragmáticas y funcionales. (FILLOLA, 2004, p. 2)

Sendo assim, as atividades de formação de LE relacionadas com a leitura de obras e/ou fragmentos literários, não deveriam parecer mais difíceis que saber ler um artigo de jornal, um anúncio publicitário ou um manual de instruções para o uso adequado de um eletrodoméstico, pois, segundo Fillola (2004), cada modalidade discursiva apresenta sua especificidade e, em conjunto, conformam a riqueza expressiva de uma língua (p. 2).

É de suma importância salientar ainda que, antes das abordagens de orientação pragmática se consolidarem, os textos literários serviram de modelo para conduzir aprendizagens de aspecto gramatical ou para o estudo, em abstrato, de um modelo de língua (FILLOLA, 2004, p.2). Este tipo de abordagem foi pouco motivadora e não atendia nem os interesses dos aprendizes, nem os critérios de funcionalidade da aprendizagem, que ainda é lembrada com pouca relevância. Fillola (2004) atribui a esse problema a possível rejeição deste tipo de orientação e por isso se mantém uma atitude negativa em direção às produções literárias na sala de aula de língua estrangeira, pois, “la presencia de los materiales literarios, para algunos profesores, evoca planteamientos muy tradicionales” (FILLOLA, 2004, p. 2). Ou seja, talvez outro problema além da rejeição do material literário no ensino de LE seja a forma como o mesmo é utilizado na sala de aula.

A professora e pesquisadora brasileira Ana Cristina dos Santos (2015), também nos apresenta reflexões importantes sobre a literatura no ensino de línguas estrangeiras, apresentando que existe hoje uma recuperação dos gêneros literários no ensino de línguas pela compreensão de suas diversas funcionalidades, entre elas, a formação do leitor literário, porém essa recuperação não condiz com o uso do texto literário (TL) em sala de aula.

Para Santos (2015), o gênero literário ainda é um gênero textual pouco utilizado nos materiais didáticos e atribui essa ausência ao fato de que, em sua maioria, os livros didáticos de língua estrangeira não apresentam propostas com esse gênero textual e, ainda, quando existem “aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta aprendida ou para fixar e aplicar um ponto gramatical ou lexical determinado” (SANTOS, 2015, p. 41). Mesmo quando os materiais apresentam atividades que enfocam a compreensão leitora, Santos (2015) afirma que as perguntas propostas não englobam

as especificidades do gênero e, continua salientando que, como consequência desse ato, temos a subutilização do texto, ao ser esvaziado de seu significado literário.

A subutilização do texto literário presente nos livros didáticos, de acordo com Santos (2015), reflete diretamente na práxis do professor de língua estrangeira, das seguintes maneiras:

i) ele insere o texto literário em suas aulas, mas propõe atividades utilizando uma metodologia diferente da praticada com os outros gêneros, fazendo com que esse trabalho seja visto pelos alunos como algo — diferente, como se fosse — o momento da literatura, ou então; ii) ele não insere o texto literário nas aulas, porque acredita que ao fazê-lo, deve apresentar questões sobre o movimento estético em que se insere o autor/texto e, como sua aula é de língua estrangeira e não de literatura, não vê de que maneira o seu aluno pode se beneficiar com esse tipo de proposta. (SANTOS, 2015, p. 41)

As práticas anteriormente citadas “induzem o professor à utilização de outros gêneros e exclui o TL de suas aulas”. O TL (...) fica restrito às aulas de cultura” (SANTOS, 2015, p. 41). A exclusão do texto literário pode gerar diversos mitos, tais como: é um gênero difícil de ser trabalhado; é próprio para ensinar cultura; não é um texto autêntico; não serve para a prática comunicativa, e ainda, “as atividades com o TL não devem ocupar o mesmo grau de importância que as propostas com outros gêneros” (SANTOS, 2015, p. 41).

Santos (2015) afirma que a incorporação do gênero literário nas aulas de língua estrangeira está consoante com a ideia de que nas aulas de LE se devem elaborar atividades que englobam os diversos gêneros textuais. Para a autora, essa diversidade ajuda o estudante a perceber que a sociedade utiliza os gêneros textuais para diferentes objetivos discursivos, além de contribuir para o aumento de seu conhecimento intertextual e sua competência comunicativa.

É de suma importância a eliminação das crenças que conduzem ao abandono do texto literário no ensino de língua estrangeira, e para isso, defende Santos (2015), um dos elementos do processo de ensino e aprendizagem que pode fomentar as atividades com o texto literário é o professor, e por isso a importância de uma nova abordagem da literatura nos cursos de Letras, pois é ele quem pode

(...) difundir as propostas didáticas com o texto literário como “recurso para o ensino” e como “ferramenta na formação de leitores” e não sob a concepção de “objeto de estudo” como lhe foi ensinado nas aulas de literatura em seu curso de formação (apud. ARAGÃO, 2006, SANTOS, 2015, p. 43).

Para a autora (SANTOS, 2015), se não podemos influenciar as metodologias de ensino e tampouco os materiais didáticos existentes no mercado, o caminho para a mudança são os professores, que podem ser conscientizados da necessidade da inserção do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e para a difusão de propostas que considerem, com mais frequência, a natureza específica dos textos literários, a fim de desenvolver as competências leitora e literária do estudantes (p. 44).

Tanto Fillola (2002; 2004) quanto Santos (2015) acreditam que as propostas para a utilização do texto literário como recurso para o ensino e ferramenta na formação de leitores devem perpassar pela leitura. É através dela que o estudante “ (...) desenvolve as especificidades do gênero literário e, por sua vez, a competência leitora” (SANTOS, 2015, p. 44). Sendo assim, continua a autora, os professores devem priorizar as atividades que regulam o processo leitor; ensinar as estratégias de leitura e o modo de relacionar as diferentes produções literárias e considerar as atribuições pessoais dos alunos para a interpretação dos textos (p. 44). Dessa maneira, a competência leitora seria a chave que abre o acesso à interação entre o texto literário e o leitor também nas aulas de línguas adicionais.

2.1.3 O Letramento Literário e a Mediação de Leitura

Como base teórica-metodológica para a reflexão, dos estudantes da disciplina Literatura e Ensino, do Curso de Letras - espanhol e português como línguas estrangeiras foram oferecidas quatro diferentes obras, de dois autores: Letramento literário: teoria e prática (2006) e Círculos de leitura e letramento literário (2014) do autor Rildo Cosson, El ambiente de la lectura (1991) e Dime: Los niños, la lectura y la conversación (1993), ambos do autor britânico Aidan Chambers. Os dois autores apresentam diferentes metodologias de ensino de literatura e diferentes formas de abordar a literatura na sala de aula, os dois pesquisadores estão preocupados com a

formação de leitores no âmbito da aprendizagem da língua materna e a disciplina do curso de licenciatura em línguas estrangeiras propõe a transposição dos métodos a seus contextos de ensino.

Rildo Cosson (2006), levanta, a princípio, vários questionamentos, sendo eles: Como promover a leitura literária em sala de aula? Como formar alunos leitores? Como fazer com que os alunos compreendam o que leem? Por que os estudantes não gostam de ler? Como promover a leitura literária em um mundo onde as novas tecnologias competem e dividem a atenção e o interesse dos estudantes? Estas são as questões que orientam o autor em seu livro, mas que ressoam pela mente de muitos professores acerca da leitura em sala de aula.

Cosson nos apresenta, então, seu caminho metodológico para tentar responder as inquietações apresentadas: o letramento literário. Para ele (2006), o letramento literário é diferente da leitura literária por fruição, mas destaca que, na verdade, uma depende da outra. Para o autor, a literatura deve ser ensinada na escola e o letramento literário deve ser compreendido como uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da escola. O autor acrescenta ainda que

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23)

Sendo assim, no letramento literário, não deve ser seguido o método tradicional de leitura literária, que consiste simplesmente na leitura da obra e ao final o preenchimento de uma ficha, pois a leitura deve ser construída a partir de mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária.

O que se deve criticar, segundo Cosson (2006) apud Soares (2001), não é a escolarização da literatura, mas sim a forma como ela é abordada. O autor explica que não existe maneira de evitar que qualquer literatura, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, deixando claro que não se pode atribuir conotação pejorativa a essa escolarização, pois ela é inevitável e necessária e, criticá-la ou negá-la significaria negar a própria escola.

O autor apresenta duas sugestões de formas para trabalhar a literatura

em sala de aula: através da sequência básica e/ou da sequência expandida. A sequência básica conta com quatro etapas: a motivação, que consiste no preparo do aluno para que ele “entre” no texto. Seguido pela introdução, onde é feita a apresentação do autor e da obra. Já na terceira etapa, temos a leitura do texto em si, que deve ser acompanhada pelo professor/a. Cosson chama esse acompanhamento de intervalos, nos quais existe a possibilidade de conferir se os estudantes estão lendo ou não.

Enquanto isso, Chambers (1993) apresenta-nos o enfoque “Dime” (o estudo não foi traduzido para o português) que tem como objetivo ajudar as crianças a falar (e a escutar) bem sobre os livros que leem. Para o autor, falar bem dos livros “es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas.” (p. 7). De modo que, ao ajudar as crianças a falar sobre suas leituras, segundo o autor, estamos ajudando a que se expressem sobre todo o restante de suas vidas. Ainda, se entendemos a leitura literária como prática social, uma das principais estratégias de leitores experientes é contar sobre o que leu. Esta experiência é o que leva o leitor a escolher seus livros e voltar às obras já lidas.

Para descrever esse enfoque, o qual é classificado desta forma pelo autor por ele não considerá-lo um método ou um sistema, nem um conjunto de regras, senão simplesmente uma maneira de “(...) formularse determinado tipo de preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para que se ajuste a su personalidad y a las necesidades de nuestros estudiantes” Chambers (1993, p. 9) e no caso estudado, ajustá-lo ao ensino de línguas estrangeiras.

O autor nos apresenta o que denomina como “el círculo de la lectura” no qual os elementos fundamentais são três: a seleção dos livros, a leitura das obras selecionadas que precisa de um tempo determinado (tanto as leituras em voz alta quanto as leituras individuais) e a resposta que é obtida através dos elementos anteriores, ou seja, a expressão dos pensamentos e sentimentos que essas leituras produzem em seus leitores. Os elementos são representados no seguinte gráfico:

Círculo de leitura.

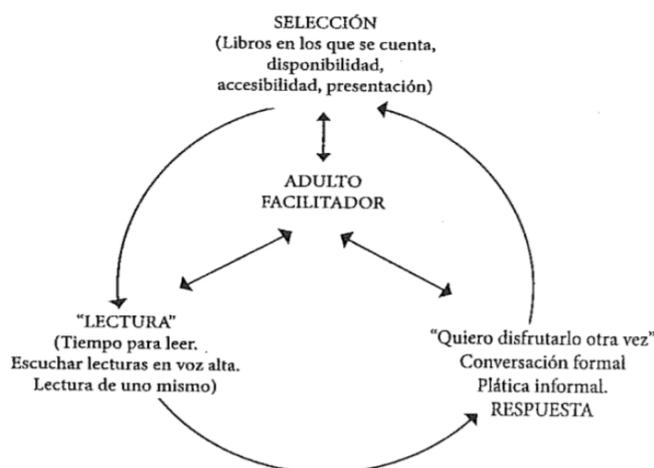


Ilustração 1. CHAMBERS, (1991, p. 15)

Neste sentido, o autor inclui a “conversa o formal”¹ que acontece na sala de aula e a “conversa o informal” que os estudantes levam a cabo quando comentam suas leituras entre si. A resposta incide diretamente no processo de sele o, que os conduzir  a outras leituras e a outras respostas, as quais continuarão alimentando esse círculo por meio do qual se situa essa pessoa adulta, facilitadora, mediadora, no caso, o/a professor/a, a quem vai dirigido este enfoque e assim formando leitores.

A sele o do livro   tão importante quanto o tema escolhido para a conversa p s leitura, segundo o autor. Além disso, a leitura exclusivamente repetitiva de um tipo de livro ou de um escritor   a “lectura de un mundo plano” (p. 13). Segundo ele, o leitor, dessa forma, talvez nunca saiba (ou não queira saber) que o mundo   redondo, plural, díspar e multifacetado. O autor levanta, então, a seguinte questão: Como fazer com que uma pessoa deixe de ser um “lector de un mundo plano” e passe a ser um leitor de um mundo redondo? Chambers (1993) diz que desde crianças somos influenciados, e até mesmo depois de adultos, pelo que as pessoas que gostamos e respeitamos falam sobre suas leituras e, graças a esse estímulo, muitas vezes acabamos lendo esses mesmos livros. E foi em uma experiência com colegas de pesquisa, que Chambers p de notar que muitas vezes essas pessoas que nos influenciam quando crianças eram professores e professoras.

¹ Os termos utilizados pelo autor são traduzidos livremente pela pesquisadora.

Este enfoque se desfaz da tradicional pergunta “por quê?” já que ela não oferece nenhuma ajuda para começar a conversar sobre uma leitura determinada, por ser muito aberta e extensa para que o/a estudante a responda de uma vez só. No lugar do “por quê?” Chambers (1993) sugere que as perguntas básicas podem ser: Gostou de alguma coisa neste livro? (com variantes sobre se algo chamou a atenção, se teria gostado que tivesse acontecido tal coisa); houve algo que você não gostou? (partes que foram entediantes, partes que você pulou, onde você deixou de ler, o quê fez com que você deixasse de ler); houve algo que te intrigou? (algo estranho, algo que você nunca havia visto em um livro, que te surpreendeu por completo, alguma incongruência); e, por último: houve um padrão, uma conexão, o que você percebeu?

A razão deste enfoque vem determinada pelo fato de que não é possível chegar ao entendimento do sentido de uma leitura de forma direta e de uma só vez, senão que “se va descubriendo, negociando, construyendo y alcanzado orgánicamente a medida que se discuten preguntas más prácticas y específicas.” (CHAMBERS, p. 71, 1993). Segundo o autor, é preciso começar pelo óbvio, pelo que pensam que sabem sobre o texto, com o objetivo de descobrir o que não sabem que sabiam. Para evitar a inquietação que poderia surgir ao docente diante de um enfoque que indaga porém cujas respostas possam ser desconhecidas, Chambers recomenda conhecer muito bem a obra sobre a qual se irá conversar, ter confiança em si mesmo e nas respostas que o grupo de leitura irá construir de maneira coletiva. Também recomenda não temer ter que abandonar a conversa caso observe que a escolha do livro tenha sido “pobre” ou não há muito sobre o que conversar sobre ele.

Entendemos que o objetivo dos dois autores é o mesmo, formar leitores, no entanto os caminhos são diferentes, mas muitas vezes complementares. Enquanto Cosson propõe a discussão de etapas de ensino-aprendizagem: antes, durante e depois da leitura, sugerindo um acúmulo de estratégias para a compreensão e interpretação de textos; Chambers, por outro lado, propõe a experiência com o texto literário, a partir de uma prática social de compartilhamentos das leituras literárias, ou seja, o processo é contínuo, como bem demonstra o seu círculo de leitura apresentado acima. Diante das duas propostas teórico-metodológicas estudadas pelos discentes na disciplina Literatura e Ensino, a sequência do trabalho convidava a refletir sobre como inserir a Literatura nas aulas de línguas estrangeiras a partir de uma das duas abordagens.

2.2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa. Este método de coleta e análise de dados surgiu na antropologia e ficou conhecida como investigação etnográfica. Segundo o autor Triviños (1987), a pesquisa continuou nas práticas desenvolvidas pelos sociólogos em estudos sobre a vida em comunidades. Apenas posteriormente, a pesquisa passou a ser utilizada na investigação educacional. Dentro da pesquisa de natureza qualitativa, está a pesquisa etnográfica, a qual se encaixa neste trabalho pois “a finalidade é “compreender ‘de dentro’ os fenômenos educacionais.” (JARDIM, 2013, p 7226). Ainda, pretende-se “explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos “atores”, das pessoas que nela participam” (ESTEBAN, 2010, p. 163-164 apud JARDIM, 2013, p. 7226). O método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa (FONSECA, 1999 apud JARDIM, 2013, p. 7226) e, durante as últimas três décadas, vem encontrando seu lugar dentro da investigação educativa na América Latina (ROCKWELL, 2009 apud JARDIM, 2013, p. 7226).

Orientados por estas reflexões, os dados foram coletados na disciplina Literatura e Ensino do curso de graduação em Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) em Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, Brasil. A disciplina é ministrada pela Profa. Dra. Mariana Cortez no período de Ensino Remoto Emergencial (ERE)² de 2020. A pesquisadora também fez parte do quadro de estudantes do componente curricular, mas seus dados não serão levados em consideração para a posterior análise e resultados, por isso esta pesquisa não se caracteriza como participante, a qual se identifica, segundo Severino (2014) por ser aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa .

A disciplina tem como objetivo discutir sobre metodologias de ensino e aprendizagem da literatura em cursos de línguas materna e estrangeiras. Parte-se a leitura teórico-metodológica de dois autores: Rildo Cosson (2006; 2014) e Aidan Chambers (1991; 1993), para propor atividades com a literatura na Educação Básica. A

² O Ensino Remoto Emergencial foi uma forma encontrada pela Universidade para retomar as aulas no período de pandemia em 2020. Para isso, a disciplina de Literatura e Ensino teve que passar por algumas adaptações. O trabalho final da disciplina que seria posto em prática dentro de sala de aula, com os colegas de turma passou a ser um trabalho teórico.

matéria tem por entendido a prática como fundamental para a formação da identidade do professor em sua formação inicial.

O grupo de 12 estudantes matriculados na disciplina foi dividido da seguinte forma: em um trio de estudantes, três duplas, e três estudantes que preferiram elaborar seus projetos de maneira individual. Entre estes grupos, foram distribuídos quatro materiais teórico-metodológicos dos autores anteriormente citados: *El ambiente de lectura* (1991) e *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (1993) de Aidan Chambers; a obra *Letramento literário: teoria e prática* (2006) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014) de Rildo Cosson.

Para a análise dos dados foram coletados material audiovisual, nos quais os estudantes narram suas trajetórias como leitores (autorretrato leitor). Estes foram analisados e divididos nas seguintes categorias: Influência da família e amigos; Influência da escola e Biblioteca e Influência da Universidade. Outro dado utilizado para análise foram os trabalhos finais da disciplina, que consistiam em apresentar uma proposta de intervenção em aula de LE, utilizando algum texto literário escolhido pelo grupo ou individualmente e levando em consideração como base teórica-metodológica a obra teórica previamente designada. Para a análise destes trabalhos, identificamos duas categorias: as concepções de literatura e o encaminhamento metodológicos escolhidos e, discutimos, na sequência, se o perfil de leitores inicialmente apresentados estão presentes nas práticas ou se houve alguma transformação de perspectiva, categorizadas como intervenção de experiências leitoras prévias e de elementos discutidos durante o curso.

2.2.1 Universidade

Para proceder a investigação, é importante contextualizar a Universidade em que o estudo foi desenvolvido, pois ela apresenta características significativas para a diversidade de histórias leitoras e distintas perspectivas de educação. Sendo assim, “no dia 12 de janeiro de 2010, a Lei 12.189 era sancionada, em uma cerimônia em Brasília, a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)” (Portal da UNILA, 2021). A universidade começou a ser estruturada em 2007 pela Comissão de Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional.

A proposta pedagógica da instituição é a de ser uma universidade que contribua para a integração latino-americana, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais. A instituição está comprometida com o destino das sociedades latino-americanas, com uma perspectiva voltada para a construção de sociedades sustentáveis no século 21, fundadas na identidade latino-americana, na sua diversidade cultural, e orientadas para o desenvolvimento econômico, para a justiça social e para a sustentabilidade ambiental.

A Universidade tem como um dos seus eixos norteadores contribuir para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento, abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina e Caribe. Também busca promover a adoção de matrizes curriculares flexíveis e interdisciplinares, para a integração entre ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Além disso, adota uma política linguística que tem como papel ampliar ações interculturais e multilinguísticas por toda a comunidade acadêmica (Plano de Desenvolvimento Institucional - UNILA, 2019).

É importante destacar que a Universidade está localizada na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. A cidade faz parte da tríplice fronteira, entre Brasil, Argentina e Paraguai. Na divisa entre Brasil e a Argentina temos uma das sete maravilhas do mundo, as Cataratas do Iguaçu, e em Ciudad del Este, encontra-se uma das maiores zonas de livre comércio, além disso, encontra-se na região a Usina de Itaipu, uma das maiores usinas hidrelétricas do mundo. Essas e outras características atraem turistas de todo o mundo, além das 32 nacionalidades presentes hoje na instituição, o que apresenta um grande fluxo de pessoas, de diferentes culturas e línguas pelas ruas das cidades.

2.2.2 Grupo investigado

O grupo investigado é composto por sujeitos de diferentes períodos do curso de Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), alguns já em processo de conclusão do curso. São 12 estudantes de diferentes idades, gêneros e regiões da América Latina. Este grupo é composto por pessoas de diversas regiões, sendo elas: Rio de Janeiro (capital),

São Paulo (capital e Ribeirão Preto), Paraná (Foz do Iguaçu e região), Colômbia, Paraguai e El Salvador.

Alguns destes estudantes estão em sua segunda graduação, outros estão seguindo carreira acadêmica, ou seja, já tiveram outra graduação e por isso estão cursando um mestrado, alguns já atuando na rede de ensino regular, seja estagiando ou não e outros trabalham em áreas que não estão relacionadas ao curso de graduação em si. A esta última informação é importante acrescentar que, no período regular de ensino, o curso se dá no período noturno, o que facilita a adesão de muitos que trabalham em tempo integral mas que almejam uma formação superior.

2.2.3 Papel da pesquisadora

Parece-me relevante, antes de apresentar os dados coletados nessa pesquisa, contar-lhes um pouco sobre a minha trajetória como leitora, como estudante de Letras e o porquê da minha escolha por este objeto de pesquisa.

A literatura não estava presente em minha casa, não tive pais nem familiares próximos que fossem leitores literários. Na escola, tampouco recebi o incentivo necessário para me tornar uma leitora assídua, ousou dizer que não me recordo de nenhuma obra em especial nesse período escolar. Minha relação com a leitura e a literatura mudou através da internet. Tive acesso a internet muito cedo, e com isso tive meu primeiro contato com o mundo dos best-sellers.

Minha cidade é muito pequena, fica no interior do Paraguai, então não tínhamos livraria, muito menos biblioteca. Nesse caso, o acesso a obras literárias era praticamente impossível, ainda mais por minha realidade financeira, pois a livraria mais próxima estava na fronteira com o Brasil e não tínhamos condições de locomoção fácil na época. Somado a isso, as prioridades para os meus pais eram outras, quando tínhamos algum dinheiro sobrando, minha mãe comprava enciclopédias e dicionários que vendedores ambulantes ofereciam de porta em porta, até mesmo parcelado, imagino que por acreditar que aqueles tipos de livros seria muito úteis para a minha formação.

Minha primeira leitura literária foi um livro de uma saga, em PDF, no mundo da pirataria virtual dos livros. Depois disso, comecei a participar de comunidades de leitores virtuais, fui para o mundo dos filmes baseados em romances literários e consegui acesso aos livros físicos, através de revistas da marca Avon, onde havia uma

sessão só para os “livros do momento”. A revista chegava na minha casa para a minha mãe, para outra finalidade, mas eu consegui convencê-la de comprar pelo menos um livro por mês.

Passado esse tempo, agora no ensino médio, já não lia como antes. Surgiu a preocupação em não saber qual carreira profissional seguir, se poderia ou não estudar fora ou mesmo se iria começar a trabalhar, passaram a ser minhas prioridades. Acrescento ainda o surgimento das plataformas de streaming e o uso das redes sociais, que era o que estava em alta entre os colegas da minha idade na época.

Quando tentei meu ingresso na UNILA, analisei o curso de Letras e pensei que seria uma oportunidade de colocar em prática, de alguma forma, minha vida que até então tinha sido bilíngue, já que meus pais são brasileiros mas toda minha trajetória escolar de alfabetização foi feita em espanhol. Mas, confesso, não cheguei a me atentar que teria disciplinas sobre literatura.

Ao ingressar no curso de Letras, me recordo muito bem que a matéria que mais gostava era a de literatura. De alguma forma a literatura havia cruzado o meu caminho novamente. Porém, com o passar do tempo, dei de cara com o discurso de alguns professores, sobre a visão que tinham de literatura, de categorizar como “boa” e “má” literatura, principalmente os livros que tinham me marcado na adolescência. Isso fez com que eu (e muitos outros colegas de sala) começássemos a nos questionar como leitores: será que toda a minha trajetória leitora, até aqui, não serviu de nada?

Esse questionamento continuou a crescer, até que, no segundo ano da graduação, entrei como bolsista no projeto de extensão e pesquisa Vivendo livros latino-americanos e nele tive contato pela primeira vez com teorias sobre a formação do leitor literário, sobre a biblioteca escolar e sobre a literatura infantil. Cada vez mais passei a ter a certeza de que eu não havia tido nenhuma formação de leitora literária na minha vida escolar, e que, de alguma forma, não estava recebendo incentivos também na graduação em Letras. Foi quando comecei a questionar se aquilo que eu identificava como um problema, não poderia vir a ser outro muito maior quando estivéssemos atuando no Ensino Básico, repetindo os modelos anteriores, fazendo julgamentos literários e usando a literatura apenas como um objeto para se ensinar algo, como se a literatura em si não se bastasse.

Foram estes questionamentos que me mobilizaram na proposta desta pesquisa, principalmente pelo curso de graduação em Letras da UNILA ser uma licenciatura - ou seja, formação de professores - e pelo meu interesse em investigar a

presença da literatura neste contexto de formação de docentes de LE. O ensino de literatura nem sempre é trabalhado nessa área, mas quando ocorre, ela é trabalhada de que forma?

2.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados que foram coletados nesta pesquisa fazem referência ao período de Ensino Remoto Emergencial que ocorreu nos meses de setembro a dezembro de 2020. O corpus de pesquisa é composto por: vídeos gravados pelos estudantes em que narram sua trajetória como leitores, e proposta de intervenção final, apresentando uma prática de ensino de literatura na educação básica (proposta escrita e em vídeo).

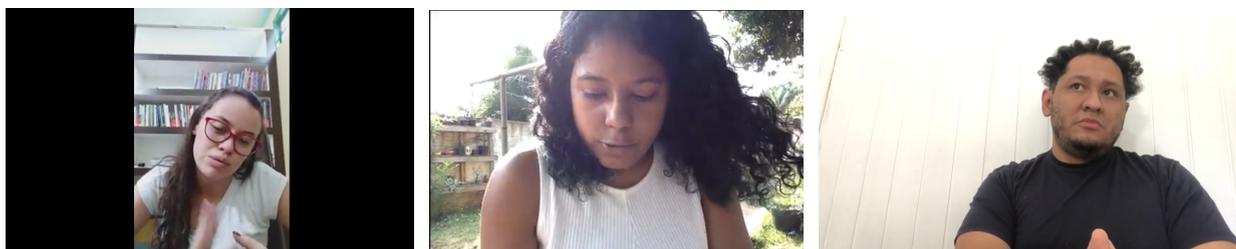
2.3.1 Dos autorretratos leitores

Por entender a importância de desenhar uma trajetória leitora de cada estudante, defendendo a tese de que essa trajetória pode influenciar sua prática de ensino, nos propusemos a coletar autorretratos leitores dos estudantes da disciplina. Para isso, eles tiveram que gravar um vídeo³ contando, de maneira aberta, sobre o caminho que percorreu como leitor ou leitora até então.

Para a elaboração da tarefa, a professora da disciplina gravou um vídeo sobre sua história como leitora, para estimular e encaminhar a proposta de alguma forma. Foi assim que alguns se inspiraram a contar sobre obras literárias em específico que os marcaram na infância, outros sobre a importância da família em sua formação leitora, alguns sobre a escola e também sobre a influência da Universidade.

³ Os estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizaram o uso de seus dados.

Autorretratos leitores.



Imagens dos vídeos de três participantes da disciplina.

Dito isto, separamos a análise em três categorias que mais se destacaram nas falas dos estudantes, tais categorias foram formuladas após análise dos vídeos: A influência de familiares e amigos; A influência da Escola e da Biblioteca e A influência da Universidade. Descrevemos, a seguir, cada uma delas.

2.3.1.1 A influência de familiares e amigos

Uma das principais influências citadas pelos estudantes em seus autorretratos leitores é a da família, com destaque especial para a mãe. Muitos mencionam ter tido uma mãe leitora, com forte presença de livros dentro de casa e, principalmente, alguns relatam que a mãe, além de leitora, era professora, o que pode ter influenciado em sua formação como leitor.

Além da mãe leitora, também são mencionados outros membros da família sendo leitores, como: pai leitor de gibis, tias que também eram professoras e incentivaram a leitura e irmãos que exerceram influência pelo gosto literário. Estes estudantes demonstram o papel importante que a família e o acesso a livros na infância têm na formação leitora de uma criança.

Em um dos relatos encontramos uma mãe que, além de leitora, fazia a leitura dos livros da escola em conjunto com a filha. Além disso, a estudante menciona que a família sempre participava de feiras de livro, que o pai e a irmã também eram leitores e que sempre teve acesso a livros infanto-juvenis em casa.

Um relato em especial cita a mãe como professora e leitora, e que, por

isso, teve acesso aos livros desde pequeno em casa. Este estudante diz que sua mãe lia poesia para ele em sua infância e que ele acreditava ter aprendido a ler desta forma na época, mas que hoje percebe que na verdade ele apenas decorava as frases e que não estava realmente “lendo”. Ele acrescenta que esta é uma questão muito complicada para ele - a literatura - pois os livros e a leitura lhe parecem sim importante por trazer lembranças de sua infância, de sua mãe, e de sua casa, porém, apesar destes sentimentos informações um tanto afetivas sobre a literatura, o estudante diz nunca ter gostado de literatura, e talvez possamos entender o porquê nas próximas categorias.

Vários títulos literários infantis são mencionados nos relatos, como sendo obras que marcaram a infância dos participantes. Um estudante em especial, diz que os quadrinhos de histórias infantis que tinha acesso em casa o ajudaram a ler livros maiores. Ou seja, a literatura infantil construiu pontes para outros tipos de literatura. Esse relato é importante, visto que, em certo momento, podemos entender que o estudante compreende que existem “tipos de literatura” e que algumas são superiores a outras, a exemplo disso, menciona autores como José de Alencar e Machado de Assis.

Além de membros da família, também são citados momentos de leitura em conjunto com amigos, isso já na idade adulta, onde a literatura marcou de certa forma momentos fora da Universidade, em viagens e na construção de laços de afeto. O mesmo estudante que relata que o tema sobre literatura seja algo complicado para ele, disse que no Ensino Médio teve um momento onde a leitura e falar inglês se tornou uma “moda” entre os amigos e que, familiares que moram no exterior enviavam-lhe obras que estavam entre as mais vendidas naquela época. Aqui ele cita sagas como: Crepúsculo e O senhor dos Anéis; obras de Paulo Coelho; A culpa é das estrelas, etc.

Apesar de muitos relatos serem promissores e indicarem a influência dos pais e outros familiares no incentivo da leitura literária, em outros tivemos relatos de pais com pouca escolaridade, onde a família não tinha acesso a literatura e, conseqüentemente, não houve acesso a literatura dentro do próprio lar, apenas nas escolas, a qual é demonstrada na próxima análise.

2.3.1.2 A influência da Escola e das Bibliotecas

A escola é lembrada na trajetória leitora de todos os estudantes, sem exceções. Para falar dessa trajetória como leitor, alguns acabam utilizando a escola como

parâmetro de tempo para seus tipos de leitura, para mostrar como as leituras foram evoluindo com o passar dos anos, principalmente as leituras obrigatórias. Estas últimas, acabam sendo muito associadas nos autorretratos quando o assunto é leitura literária na escola; leitura de livros clássicos; leituras para vestibular, entre outros.

Um relato chama a atenção pelo fato do estudante, mesmo com mãe professora e com acesso à obras literárias na infância, dizer que sempre associou a leitura a algo que deve ser ensinado e não algo prazeroso, mas algo monótono. Outros relatos se aproximam a essa ideia quando apenas recordam as leituras feitas na escola como obrigatórias, que deveriam ser lidas, pois seriam cobradas em exames de vestibular, essas falas aparecem principalmente nos autorretratos dos estudantes brasileiros. Vale lembrar que em vários países da América Latina a escola é a porta de entrada para a leitura literária, visto que muitas vezes não existe acesso através da família, por fatores como baixa escolaridade dos pais e demais familiares ou mesmo pela baixa renda familiar. Por isso a importância de pensar como a “escolarização” da literatura é feita nas escolas, em termos discutidos por Cosson (2006) e Soares (2001), visto que muitas vezes será o primeiro (e até único) acesso daquele sujeito à mesma.

Em um autorretrato encontramos uma estudante que se diz marcada pelas ditas leituras obrigatórias do Ensino Médio, e em sua fala destaca autores como: Graciliano Ramos e Machado de Assis. Este relato é interessante porque a estudante diz que a escola que frequentou, em especial, proponha o incentivo a leitura, levava os estudantes a feiras de livros, tinha uma biblioteca escolar muito bem equipada e um ambiente descontraído para a leitura, o que resultava em momentos de leitura coletiva e de prazer.

Em contraponto a este relato, muitos recordam também leituras obrigatórias feitas no Ensino Médio, mas de forma negativa. Eles até citam algumas obras, sempre clássicas, mas dizem que as mesmas não os marcaram a ponto de dizer que gostaram da leitura. Esse “não gostar” ou “não ter prazer” nas leituras obrigatórias sempre é acompanhado de uma justificativa: por serem leituras para a preparação de provas de vestibular.

Para falar sobre a literatura na escola, alguns relatos mencionam atividades como: projetos de leitura, debates sobre obras lidas e também as tradicionais fichas de leitura. Outros estudantes também mencionaram em seus relatos terem tido acesso a biblioteca, algumas sendo escolares, outras municipais. Um dos estudantes diz inclusive ter tido seu primeiro contato com a literatura através da biblioteca.

A influência da escola e das bibliotecas no discurso dos estudantes fica marcada pela forte associação da literatura para ensinar algo, da forte presença de obras clássicas sempre associadas a “leitura obrigatória”, a preencher fichas de leitura e a cobrança em exames de vestibular. Mas também fica registrado que muitos só foram ter contato com obras literárias na escola nas bibliotecas, tanto escolares quanto municipais, o que chama a atenção pois para alguns foi seu primeiro contato com a literatura, já que não haviam tido nenhum contato pela família, por questões sócio-econômicas.

2.3.1.3 A influência da Universidade

Quando os relatos chegaram no âmbito da Universidade, tivemos muitos dados que nos parecem relevantes. Começando pelo fato de que muitos dos estudantes alegam que liam muito mais antes de iniciar a graduação em Letras. Aqui eles se referem sempre a leituras “por prazer” ou “por gosto”.

Um dos relatos nos chama a atenção, uma vez que o estudante conta que ao ingressar na graduação em Letras, se deu conta de que os livros que havia lido até então “não prestavam” (palavras dele) e de que percebeu que “perdeu tempo lendo aqueles livros”. O estudante explica que, ao receber as recomendações de leituras dos professores de literatura, tinha a percepção de que aquelas recomendações sim eram de livros “realmente bons”. Recebia, então, as recomendações com entusiasmo, “achando que ele era um leitor” porém, ao realizar a leitura, não conseguia entender ou alcançar o pensamento que aquele professor esperava que ele tivesse. A conclusão do estudante sobre isso é muito preocupante, ele entende que é “burro” (mais uma vez, palavras dele) e que por isso não consegue atender a expectativa do professor. Ele relata que sente um bloqueio para a literatura por isso, por não se sentir suficientemente bom para compreendê-la.

Na visão deste estudante, é preciso ser muito crítico para a literatura e é preciso um tipo de “raciocínio” para entendê-la e que ele não tem. Acrescenta ainda que os livros que ele realmente sente vontade de ler - menciona “Harry Potter”; “O senhor dos Anéis” - não são o tipo de livro que um “leitor de verdade” deve ler. Para esse estudante, toda a situação se mostra ainda mais complicada, pois a literatura lhe traz lembranças da mãe e de seu país⁴, porém, quando ele apresenta suas reflexões sobre as leituras para os

⁴ Este estudante veio de El Salvador para estudar na UNILA.

professores ele sente que “não dá”, o que o deixa apreensivo e, em consequência disso, acaba tirando o foco dos seus estudos na literatura e indo para outras áreas de seu interesse, como o ensino.

Em outro relato encontramos uma estudante que diz ter certa relutância com as matérias de literatura na graduação, mas que algumas obras a marcaram pela narrativa envolvente, como: “Distancia de rescate” de Samanta Schweblin, uma autora argentina e também a obra “Virgen de los sicarios” de Fernando Vallejo, a qual a estudante diz ter feito muitos trabalhos de análise na graduação. Porém, seu livro favorito da graduação é outro: “Princípios da descrição linguística” de Mário Perini. Ela justifica a escolha dizendo que é o tipo de livro que ela realmente gosta, por tratar de assuntos do seu interesse e porque ela sente que o autor está falando com ela. Além disso, diz ser uma das pessoas que mais reclamam sobre as aulas de literatura, mas que ama as aulas de linguística. Conclui seu autorretrato dizendo que acha que irá passar vergonha com o vídeo porque acredita que seus colegas são “mais da literatura” e que devem “ler um monte de coisa” enquanto ela mostra que seus livros favoritos, na verdade, são de linguística.

Mesmo aqueles que, além da graduação em Letras, também estão no mestrado na área de literatura, mencionam que sentem dificuldade em fazer uma leitura por prazer, sem fazer análises teóricas sobre as obras. Uma dessas estudantes até diz que prefere ler coletâneas de poemas, pois não precisa estar completamente “focada” no momento da leitura. Somado a isso, diz apresentar dificuldades com livros maiores e que lia muito mais na adolescência do que lê hoje.

Muitos dos relatos mencionam que apenas na graduação em Letras tiveram contato pela primeira vez com literaturas de outros países da América Latina, alguns disseram que se apaixonaram e citaram algumas obras, como: “Cien Años de Soledad”; “Virgen de los sicarios”. Aqui é interessante dizer que, para os estudantes que vieram de outros países, essas obras já faziam parte de seu repertório nas escolas, e que obras brasileiras foram as que mais os marcaram na Universidade.

Outra questão é o fato de que, de alguma forma, por mais críticos aos cânones literários que os docentes tentem ser em suas aulas, a impressão que os relatos passam é a de que acabam criando seu próprio cânone, dentro da graduação em Letras. Em especial na UNILA, onde acabamos não conhecendo obras de alguns países, também da América Latina, como El Salvador, por exemplo. Obras que não se destacaram fora da academia acabam não tendo destaque nas aulas de literatura.

2.3.2 As propostas de intervenção: um caminho para a transformação?

Para a análise das propostas de intervenção dos estudantes serão levados em consideração dois aspectos que consideramos fundamentais: a concepção de literatura que os mesmos apresentam - a depender de suas escolhas de material literário - e a compreensão das propostas teórico-metodológicas discutidas durante a disciplina de Literatura e Ensino.

2.3.2.1 Proposta: Clube de Leitura Feminista

Esta prática teve como proposta um Clube de Leitura sobre obras feministas em um contexto de aulas de espanhol como língua estrangeira para promotoras legais populares de fronteira. A obra literária escolhida foi “El feminismo es para todo el mundo” da escritora Bell Hooks e alguns curtas metragens e entrevistas que também seguem a discussão sobre o feminismo. As escolhas de materiais para esta proposta demonstram que a concepção de literatura das estudantes ultrapassa a dos textos literários e que a literatura pode estar em outros formatos, por exemplo um ensaio, como o de Bell Hooks.

A escolha da obra se justifica, segundo as estudantes, pelo fato de que é possível desenvolver a leitura de maneira “desmembrada”, ou seja, os capítulos do livro podem ser lidos e abordados de maneira aleatória, de forma que respeite o gosto ou o interesse de quem lê. Além disso, a intenção da proposta é a de inserir a professora-mediadora (termo usado na proposta) em sua função como guia para uma pedagogia crítica.

Em relação ao caminho teórico-metodológico empregado, além das ideias de Rildo Cosson em “Círculos de Leitura e Letramento Literário” que serviu como base para o desenvolvimento da ideia de um Clube de Leitura, também foram utilizadas reflexões desenvolvidas ao longo do semestre baseadas nas propostas de Cândido (1995) sobre a literatura como um direito social e a discussão sobre o que é mediação e sua importância nos ambientes educativos. Como o professor pode atuar como mediador

na escola das obras e das abordagens. Ademais, a atividade demonstra sensibilidade ao ser desenvolvida e pensada para o contexto atual, de pandemia, onde o ensino remoto é a única opção disponível.

Em toda a elaboração da proposta fica nítido o entendimento das teorias tratadas ao longo da disciplina, como a importância de apresentar a escolhida autora e sua obra; ao pensar os tipos de leitura que serão abordados nos encontros, sendo eles “leitura coletiva” ou “leitura individual”; ao determinar a professora como mediadora em sua prática e por existir uma preparação para a discussão nos encontros, com perguntas norteadoras, entendendo o caráter sensível que possa vir a ser o tema escolhido para discussão.

Para mais, mostra-se nítida a concepção de literatura como uma ferramenta para uma pedagogia crítica e, a escolha do público alvo “promotoras legais populares de fronteira” é uma interessante escolha, já que a proposta considera de suma importância que as promotoras, ao ter algum repertório da língua materna das pessoas com que devem auxiliar no atendimento, pensando a proposta com LE, possam interagir possibilitando que o processo de acolhimento seja mais efetivo. Além disso, a escolha por materiais audiovisuais sem deixar a obra literária como um objeto secundário demonstra a compreensão das ideias de Cosson (2014), que critica o abandono da leitura de obras apenas por considerar “mais fácil” o uso de outros objetos literários.

Fica clara ainda a consciência das proponentes pela importância da escolha das obras, algo que é mencionado tanto por Cosson (2014) quanto por Chambers (1993, 1991) pois uma seleção bem pensada, é tão importante quanto o tema a ser tratado e pode transformar um “leitor de um mundo plano” a um leitor de um mundo plural e diverso. Ainda, é importante pontuar que as ideias teórico-metodológicas utilizadas na disciplina não tratam do ensino de literatura para adultos. Porém, neste caso, a proposta não só é voltada para adultos como não é voltada a “ensinar” literatura, mas sim entender como a literatura pode ser utilizada como um potente mediador e sensibilizador em contextos diversos, como promotoras sociais que têm necessidade de se aproximar de imigrantes na cidade de Foz do Iguaçu.

A sensibilidade da proposta demonstra a abrangência do curso em pensar outros contextos de aprendizagem e a importância de ter esses espaços em consideração como futuros campos de atuação após a graduação para os estudantes de Letras da UNILA, lembrando que Foz do Iguaçu é uma cidade de fronteira, com grande fluxo de imigrantes, principalmente em razão do comércio do outro lado da ponte, em Ciudad del

Este, no Paraguai.

2.3.2.2 Proposta: Lendas; *El Padre sin cabeza* e *A Mula-Sem-Cabeça*

Nesta segunda proposta, temos a escolha do público alvo sendo crianças de 6 a 7 anos de idade, em uma escola de educação básica no Brasil, mais precisamente na cidade de Foz do Iguaçu. A escolha do contexto foi justificada por ser um lugar de fronteira e, por isso, possivelmente receber muitos estudantes dos países vizinhos (Paraguai e Argentina), além de outros países, também hispanofalantes. Esta proposta apresenta o contexto de fronteira como uma vantagem para a realização de uma análise contrastiva cultural e linguística com um produto cultural.

O objetivo do trabalho aborda a aproximação de textos literários e dos idiomas espanhol e português, por meio da leitura das lendas “El padre sin cabeza” e “Mula-Sem-Cabeça” (da tradição oral), uma em cada língua, para posterior uma posterior análise contrastiva⁵ - termo da linguística utilizado pelos es de ambas versões.

A referência teórico-metodológica da proposta se baseia na obra “El ambiente de la lectura” de Aidan Chambers, tendo como principais pontos norteadores os capítulos: “Contar cuentos”, “Lectura en voz alta” e “El adulto facilitador”, os quais, segundo a proposta, contribuem com “técnicas” para desenvolvimento em sala de aula de forma dinâmica e inclusiva, como o propósito de formar novos leitores e aproximá-los do espanhol por meio do folclore.

Por mais que a escolha do material literário a ser trabalho fuja do que podemos chamar de “tradicional” por se tratar de literatura oral, o desenvolvimento acaba utilizando ideias tradicionais do uso da literatura em aula de LE, quando, por exemplo, justifica a escolha da aproximação cultural que a mesma apresenta e por focar, principalmente, em aspectos e estruturas linguísticas dos textos, conforme explica do Santos (2015).

É possível perceber, que a proposta destes estudantes se reflete em seus autorretratos leitores, já que os dois apresentam afetividades com a literatura oral desde a infância, mas também apresentam afinidade com outras áreas das Letras, principalmente a linguística, a tradução e o ensino. Nota-se, portanto, que as aulas de Literatura e ensino não tiveram reverberações significativas na forma de atuar e propor desta dupla,

⁵ Este termo da linguística é utilizado pelos estudantes quando querem se referir a uma análise comparada da literatura.

mantendo a imagem de que a literatura pode ser utilizada em aula de línguas para discutir questões linguísticas e culturais, como aparecem nos livros didáticos de língua estrangeira presentes no mercado editorial, corroborando as reflexões de Fillola (1993; 2004), Santos (2015) e Cortez e Martiny (2019), quando apontam que o texto literário é utilizados da sala de aula de línguas estrangeiras como “pretexto” para outras aprendizagens.

2.3.2.3 Proposta: Contos, Curta-metragens e Memes

Esta proposta teve como escolha de público alvo estudantes do 1º ano do Ensino Médio e o objetivo de despertar o interesse pela leitura literária em língua espanhola. Os materiais literários escolhidos para serem trabalhados foram contos e curtas-metragens. A escolha desses materiais se baseia nas ideias de Cosson (2014) que diz que “a percepção do desaparecimento ou deslocamento da literatura talvez se deva ao modo como a associamos à escrita e ao livro” (p. 15), dito isso, a literatura ocupa novos espaços e experimenta novos formatos e veículos, e por isso a escolha de curta-metragens.

Além destes dois tipos de materiais, a proposta traz a utilização de “memes”⁶ como forma de instigar os estudantes a participarem das aulas, e a seleção se sustenta na necessidade de um desenvolvimento mais ativo por parte do leitor, principalmente devido a sua natureza interativa (dos memes). Sabemos que esse tipo de texto é bastante acessível e a inventividade e o inusitado são utilizados para expressar questões cotidianas, políticas etc e, por isso, pode ser apresentado como forma de aproximar os estudantes de novas formas de criação presente nas mídias atualmente.

A proposta opta por um círculo de leitura “semi-estruturado”, onde não haverá roteiro esquematizado e fechado, mas sim orientações e intervenções que ficam sob responsabilidade do docente. As orientações e intervenções do estudantes devem encontrar um meio termo entre fazer com que o aluno não se sinta pressionado a participar da atividade, mas que ao mesmo tempo a turma não fique dispersa durante a sessão e, para que isso ocorra, a condução da discussão a respeito dos contos é conduzida por meio dos “memes”.

Apesar da proposta se basear nas teorias de Cosson (2014), a

⁶ Meme é um gênero textual humorístico e/ou crítico que se concretiza e se difunde em massa por meio da internet sob estrutura semiótica e linguística híbrida e sintética.

proponente identifica a necessidade de modificações para que a atividade seja viável e possível para sua realização. Dito isso, por mais que o autor defenda a importância da escolha da obra literária ser feita pelos estudantes, a proposta leva em consideração a realidade nas escolas, onde existem prazos e currículos a serem seguidos. No entanto, a atividade final da proposta deixa a escolha aberta para os estudantes, como forma de mitigar a situação anteriormente levantada.

Toda a proposta é pensada com sensibilidade e com reflexões constantes sobre a realidade nas escolas, apesar de muitas das ideias de Cosson (2014) não serem viáveis para o contexto escolhido pela proponente, a mesma busca sempre uma maneira de se adaptar às mesmas. Por exemplo, Cosson (2014) reflete sobre a disposição dos leitores, apresenta os “círculos de leitura” os quais deveriam ser procurados de forma espontânea pelos estudantes, no entanto a proponente entende que, por sua proposta se tratar de um contexto de disciplina obrigatória, não teria como utilizar um círculo de leitura “facultativo”. Por isso, ela desenvolve esse círculo “semi-estruturado” como um meio termo para o que propõe o autor, isso demonstra uma percepção de transformação do espaço destinado à Literatura, mas a impossibilidade da execução em virtude da estruturação da instituição escolar.

Ou seja, existe a compreensão teórica-metodológica das ideias de Cosson (2014) na proposta, mas também existe a compreensão de como adaptá-las ao seu grupo de estudantes. Isso se reflete na escolha de contos curtos, por exemplo, como: “Ladrón de Sábado” de Gabriel García Márquez, “Paseo Nocturno” de Rubem Fonseca e “Un sueño” de Jorge Luis Borges, a partir dos quais as leituras e a pós-leitura (discussão) são realizadas em conjunto, em sala de aula, diferente do que propõem Cosson (2014), que defende apenas a apresentação da obra em sala de aula, e a leitura do primeiro capítulo do livro (quando se trata de obras maiores), mas que o restante da leitura seja feita pelo estudante como assim preferir. Essa adaptação é justificada pela proponente pelo fato da possibilidade de leitura dos contos em conjunto, ainda em sala de aula, por serem curtos, dessa maneira não haverá cobranças de leituras extraclasse e poderá se estabelecer uma relação de aproximação entre os estudantes e a leitura, de forma coletiva.

Outro ponto de destaque desta proposta é a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes que é feita antes de iniciar a leitura. São mostradas cenas de filmes aos estudantes que são indagados se as reconhecem ou não. Na sequência, a professora identifica aquelas obras cinematográficas como produções

que foram baseadas em obras literárias. A proponente diz que a intenção desta atividade é a de mostrar aos estudantes como a literatura e o cinema podem estar conectados e, também, para que o próprio docente tenha conhecimento dos materiais que os alunos estão consumindo no momento. Tanto esta atividade quanto a escolha pela utilização de curtas e dos chamados “memes” em sala de aula conversam com a ideia de aproximar a literatura dos estudantes ao seu contexto, além disso, é possível afirmar que a concepção de literatura desta proposta vai para além do objeto livro.

Nesta proposta, podemos ver refletida a influência que exerce a Universidade na concepção de literatura, por exemplo, quando a escolha de material literário são de contos Latino-Americanos. Ainda, é possível ver que a estudante traz para a proposta, os conhecimentos que obteve quando atuou como docente na rede de ensino de Foz do Iguaçu. Além disso, o autorretrato leitor dela se reflete na prática, também através da escolha dos contos curtos, pois a mesma havia dito perceber maiores dificuldades com leituras longas desde que ingressou a Letras e ao mestrado em Literatura Comparada⁷. Outro fator que reflete em autorretrato leitor na prática é quando escolhe capas e cenas de filmes que são baseados em livros best-sellers para fazer a motivação inicial da prática, pois a estudante havia relatado que lia muitos livros do gênero na adolescência.

2.3.2.4 Proposta: Livro infantil ilustrado

Esta proposta se baseou na leitura teórico-metodológica do livro “Letramento literário: teoria e prática” (2014) de Rildo Cosson e por isso optaram por fazer uma sequência básica para o desenvolvimento da atividade. Tal sequência é constituída por quatro etapas, sendo elas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Como material literário, escolheram o livro infantil “Letras de Carvão” da autora colombiana Irene Vasco. Importante destacar que elas desenvolveram sua proposta pensando no contexto atual, de pandemia, e que por isso não seria possível a utilização do livro físico como propõe a metodologia estudada.

O público alvo escolhido foram estudantes do Ensino Fundamental, de 7 à

⁷ O Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da UNILA, visa produzir conhecimentos destinados a valorizar as poéticas latino-americanas e capacitar, em perspectiva supranacional e eminentemente comparatista, pesquisadores e pensadores engajados em investigar temas que reflitam as condições de formação e as necessidades históricas das populações latino-americanas.

8 anos, levando em consideração o fato de estarem na fronteira e a diversidade de estudantes nas escolas, muitos sendo hispanofalantes. Se destaca nesta proposta a escolha do objeto literário, porque fica nítido que as proponentes se preocupam pelo fato da atividade não poder ser desenvolvida com o livro físico, demonstrando que para elas existe diferença no material físico e virtual, talvez porque acreditam que isso possa afetar negativamente a atividade, talvez por acreditarem que o livro físico cumpra um papel fundamental na formação do leitor, já que na metodologia proposta por Cosson (2014), existe uma etapa onde os estudantes devem ler todas as partes do livro (capa, contracapa, etc).

Na etapa da interpretação da sequência básica, a proposta é desenvolver uma atividade que tem como objetivo ampliar o saber coletivo dos estudantes, como uma comunidade de leitores, em relação a obra escolhida, pois Cosson (2014) defende que a leitura da obra oportuniza diversas abordagens, diversas interpretações que se ampliam e que se renovam por meio do compartilhamento das mesmas, mas que as etapas são necessárias para o acúmulo de experiências para se chegar à interpretação.

Como forma de incluir possíveis estudantes hispanofalantes presentes na turma, a proposta é apresentar aos estudantes um vídeo⁸ com a leitura da obra literária escolhida, mas dessa vez em espanhol. O objetivo é o de que os estudantes analisem se existem diferenças nas obras, façam comparações e tenham novas interpretações sobre o texto.

A proposta segue as etapas que são sugeridas por Cosson (2014) para o desenvolvimento da atividade. O que chama mais atenção, neste caso, é a escolha do livro infantil ilustrado “Letras de carbón” de Irene Vasco, por ser um livro infantil colombiano e, é muito provável que a escolha de uma obra colombiana tenha sido por influência das aulas na graduação em Letras na UNILA, o que pode significar que, as aulas, a aproximação com outras obras literárias da América Latina ampliem o repertório literário dos estudantes. Além disso, é interessante a forma como utilizam do saber prévio dos estudantes - nesse caso, dos hispanofalantes - como forma de inclusão na sala de aula, quando apresentam o livro em espanhol para todos.

Ainda, a escolha da obra literária se reflete nos autorretratos leitores das estudantes: enquanto uma se diz não leitora por ler muitos livros de autoajuda e por não se identificar com as disciplinas de literatura na graduação, a outra, mestra em Literatura Comparada e com estudos sobre literatura e cinema. Ao escolherem o livro infantil

⁸ Vídeo disponível em <<https://youtu.be/k7Yy02HbgBk>>

ilustrado colombiano podemos ver uma transformação das ideias da primeira e uma afirmação das ideias da segunda estudante sobre o objeto literário.

2.4 ALGUNS COMENTÁRIOS

Diante da análise dos autorretratos leitores, foi possível verificar, primeiramente, a forte presença da família como influência na formação leitora dos estudantes; a dificuldade de acesso à literatura em famílias de baixa renda; a importância da escola e das bibliotecas e também foi possível verificar de que forma a Universidade atua na transformação desses leitores. Não se pode afirmar que, quem teve um incentivo maior dentro de casa para a leitura se tornou leitor quando adulto, mas é possível verificar que essa influência traz sim consequências positivas no futuro deste leitor. Em uma análise mais “quantitativa”, pode-se dizer que pelo menos a metade dos que tiveram esse tipo de influência na infância apresentam maior afinidade para a leitura literária quando adultos, apesar do nosso corpus ser pequeno, podemos citar o Perfil Leitor produzido pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) que corrobora com nossos dados limitados e também cita a influência da família na formação do leitor.

Porém, existem exceções e, todas elas estão situadas entre aqueles que, de alguma forma, passaram por situações que os fizeram compreender a literatura como um objeto sagrado, de difícil compreensão e de difícil acesso. Estas situações se apresentam muitas vezes na graduação em Letras, mas também ganham destaque em relatos sobre a literatura na escola. A escola, segundo Lajolo (2018) “é uma das maiores responsáveis pela sacralização ou pela desqualificação de obras e de autores” (p. 28), ela ainda desfruta de um “grande poder de censura estética - exercida em nome do bom gosto - sobre a produção literária” (p. 28).

Algo que inquieta, é que esse juízo de valor empregado às obras literárias que ocorrem na escola, mencionado pela autora, continuam ocorrendo na graduação em Letras. Essas situações parecem marcar profundamente os e as estudantes, pois eles acreditam na existência de um tipo de literatura “superior” a outras. Essas “outras” literaturas, muitas vezes são aquelas com as quais eles sentem afeição, o que pode acarretar na desmotivação do estudante a ponto do mesmo não se sentir capaz de trabalhar com a literatura em suas aulas de língua.

Agora, quando esses mesmos estudantes passam por discussões à respeito do que é a literatura, do porquê ensinar literatura, de sua importância para formação humana e de leitores e, ainda, quando lhes são apresentados materiais teórico-metodológico que trazem formas de trabalhar com a literatura em sala de aula, é possível acreditar em uma transformação nesses pensamentos que estavam ancorados em ideias de uma literatura que não está ao alcance de todos.

É claro que ainda existem muitos vestígios daquele uso “tradicional” da literatura em aula de LE em algumas das propostas analisadas, como aqueles usos citados por Santos (2015) nos quais textos literários aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta ou para refletir sobre um ponto gramatical ou lexical em específico. Mas o que nos interessa ressaltar é que, mesmo os que se baseiam nestes usos mais tradicionais, se destacam pelas ótimas escolhas de material literário (literatura oral; livro ilustrado de autoria estrangeira) e, sendo assim, apresentam boa compreensão da concepção de literatura, com a qual se trabalhou até então na disciplina.

É relevante destacar que nenhum dos materiais teórico-metodológicos que foram usados para pensar as propostas, foram desenhados para pensar o uso da literatura em sala de aula de LE em específico, porém, os estudantes em suas propostas não apresentam dificuldades em transpassar esses enfoques e metodologias ao contexto do professor de línguas.

Assim como afirmou Santos (2015, p. 44) sobre as amarras existentes dentro do das metodologias empregadas nas salas de aula de línguas, ou da precariedade de materiais didáticos que existem no mercado, o caminho para a mudança, após essa pesquisa, nos parece ser os futuros professores e aqueles que os formam. Se tanto para a autora, quanto para Fillola (2002; 2004) as propostas de utilização do texto literário como recurso para o ensino e ferramenta na formação de leitores devem perpassar pela leitura, talvez o caminho esteja em enfoques e metodologias como as apresentadas aqui, dos autores Aidan Chambers (1991; 1993) e Rildo Cosson (2006; 2014).

Dito isso, também é importante frisar a importância de disciplinas como a de Literatura e Ensino nos cursos de graduação em Letras. Apenas nela, neste curso em específico da UNILA, são discutidos estes tipos de enfoques e metodologias. Talvez através de disciplinas como esta, teremos futuros professores conscientizados da necessidade e importância da inserção do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Letras - Espanhol e Português como línguas estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A problemática levantada foi a seguinte: como o futuro docente de línguas adicionais compreende a literatura como objeto de ensino e aprendizagem? E, ainda, qual seria o encaminhamento metodológico que o mesmo emprega em suas práticas em sala de aula? Para responder às questões anteriores, foi feita a coleta de dados em uma disciplina do curso de graduação citado anteriormente “Literatura e Ensino”. Dessas coletas obtivemos dois tipos de materiais: o autorretrato leitor, de cada um dos estudantes, e uma proposta de intervenção em sala de aula, utilizando um material literário como base para o ensino de LE.

Os autorretratos leitores foram classificados em três categorias, sendo elas: A influência da família e amigos; A influência da escola e das bibliotecas e a Influência da Universidade. Os dados que mais chamam a atenção, na primeira categoria é a importância da mãe (e da família em geral) como incentivadora da leitura na primeira infância, mas também fica claro que nem todos tiveram o privilégio do incentivo à leitura dentro de casa, quando os pais não tiveram acesso a educação ou mesmo pela baixa renda familiar.

Na segunda categoria, sendo ela a escola e a biblioteca, vemos a importância do papel da escola na formação do leitor literário, quando este leitor não teve o acesso à literatura pela família. Comprovamos que, dessa forma, há a necessidade de pensarmos a “escolarização” da literatura, de que maneira ela ocorre, visto que muitas vezes será através dela o primeiro - e às vezes único - acesso daquele sujeito à literatura.

Na terceira e última categoria, a influência da Universidade, chama a atenção aqueles relatos de estudantes que não tiveram uma boa recepção sobre a literatura no curso de Letras e passaram a se sentir menos aptos do que acreditavam ser como “leitores de verdade”. Também existe uma falsa divisão, nas ideias de alguns estudantes, da literatura e da linguística, como se as duas fossem quase inimigas e não pudessem atuar de maneira conjunta. Ainda, alguns relatam experiências satisfatórias ao

conhecer novos autores da América Latina e do Brasil, o que pode resultar em uma descoberta positiva e não como uma retomada de experiências negativas que tiveram anteriormente através da escola.

Das propostas de intervenção em sala de aula, pode-se notar a compreensão dos materiais teórico-metodológicos - em sua maioria - para contextos de ensino de língua em específico, apesar dos materiais não serem voltados para esse eixo. Além dos materiais não serem pensados para o ensino de LE, eles são pensados para o ensino de literatura para crianças e jovens, porém houve uma proposta que não se limitou a pensar na literatura como algo para ser “ensinado” mas sim, entender a literatura como um potente mediador e sensibilizados em contextos diversos.

Nota-se, ainda, que a concepção dos estudantes sobre o que é literatura perpassa a ideia de literatura como texto escrito, abrangendo outros tipos de artes, como: literatura oral, curta-metragens, livros ilustrados, “memes”. Além disso, em muitos casos se observa refletido o autorretrato leitor nas escolhas de materiais literários a serem usados como base das propostas, principalmente daqueles que haviam relatado dificuldades com a literatura. Existem vestígios do uso “tradicional” da literatura em aula de LE, porém o que fica em destaque nestes casos é a escolha do material literário, o que representa boa compreensão de literatura, sem as mazelas das experiências negativas que haviam tido com a mesma anteriormente.

Outro ponto de destaque das propostas, mas não menos importante, é que todos os proponentes tiveram a sensibilidade e o desafio (não era obrigatório) de pensar os contextos das propostas voltados para o momento atual, de pandemia, onde sabemos das dificuldades do Ensino Remoto e dos desafios que ele representa. Também pensaram nas realidades das escolas e de como adaptar as atividades para esses contextos.

Dito isto, o resultado da presente pesquisa nos parece interessante, por apresentar a importância de escola na formação do leitor literário, do acesso a bibliotecas escolares e municipais e, principalmente por demonstrar que por mais que o ensino de literatura, segundo muitos autores, esteja “em crise” (ZILBERMAN, 2008) e “em perigo” (TODOROV, 2009), a transformação é possível, através de disciplinas - na graduação em Letras - que refletem sobre uma concepção de literatura e de sua importância na formação do sujeito, de teorias sobre porquê ensinar literatura e como fazê-lo. Dessa maneira, os professores em formação quando estiverem prontos para atuar nas escolas estarão conscientes da necessidade e importância da inserção do texto literário no

processo de ensino e aprendizagem de uma LE, comprovando a importância de pensar sobre a Literatura nos cursos de Letras - Licenciatura como pontua Segabinazi (2011).

Como conclusão, podemos dizer que a presente pesquisa traz contribuições sobre um tema que ainda é pouco discutido no âmbito nacional, sendo o uso da literatura no ensino de LE. Talvez através das reflexões aqui propostas possamos pensar em futuras pesquisas que envolvam a literatura e o ensino de línguas nos cursos de Licenciatura em Letras, com um corpus mais abrangente. Para a pesquisadora que, além de futura professora de línguas também foi uma criança com pouco acesso à expressão literária na infância, fica nítida a importância da escola e do papel do professor como ponte de acesso à literatura. Afinal, como disse Antonio Candido (1989), a literatura e as artes deveriam ser um direito básico do ser humano, assim como o direito à uma alimentação digna, a uma moradia, ao lazer. Pois a ficção é quem atua no caráter e na formação do humano.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o curso de Letras**. Parecer CNE/ CES nº 1363, aprovado em 12 de dezembro de 2001 . Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf>>. Acesso 31 de maio de 2021.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CPO12002.pdf>>.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e demais licenciaturas**. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/pdf>. Acesso 31 de maio de 2021.

_____. Resolução CNE/ CP 2/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso 31 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/ftp/LDB/doc>. Acesso em 31 de maio de 2021.

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

CHAMBERS, Aidan. **Dime: Los niños, la lectura y la conversación**. Fondo de Cultura Económica de España, 2007.

_____. Aidan. **El ambiente de lectura**. México: Fondo de cultura, 2007.

CORTEZ, M.; MARTINY, F. M. **“Vozes nas ruas: análise teórica e propostas didáticas para o ensino de português como língua estrangeira”**. Revlet- Revista Virtual de Letras, v. 11, p. 112-130, 2019.

CORTEZ, M. **“A arte brasileira: contribuição humanizadora nas aulas de PLE”**. In: Richard Brunel Matias; Mariana Cortez. (Org.). **Descobrimo Culturas em Língua Portuguesa: Comunicação Intercultural e Língua Portuguesa**. 1 ed. Córdoba: Advocatus Editores, 2014.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FILLOLA, Antonio Mendoza. **Literatura, cultura, intercultural: Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera**. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona. Espanha, 1993.

_____. Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona. Espanha, 2004.

JARDIM, Juliana Gomez. **O uso da etnografia na pesquisa em educação**. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf> acesso 31 de maio de 2021.

LAJOLO, Marisa. **O vestibular e o ensino de literatura**, XXXI Seminário do G. E. L. Campinas. 1986. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/>>. Acesso em 31 de maio de 2021.

_____. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

MAZANATTI, Vera Lucia. **Ensino de Literatura Brasileira em cursos de Letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas**. 2007. 306f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

MILANESI, Irton. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**. Educar em Revista (Impresso), v. 46, p. 209-227, 2012.

MOTA, Fernanda. **“Literatura e(m) ensino de língua estrangeira”**. Revista Fólio, v. 2, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. 1. ed. S: Alameda Casa Editorial/Apoio FAPESP, 2013.

SANTORO, Elisabetta. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Ana Cristina. **A literatura no ensino de línguas estrangeiras**. Revista Línguas & Ensino. Faculdade de Letras - UFRJ. Rio de Janeiro, 2015.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI**. Tese (Doutorado). UFPB. João Pessoa, 2011.

SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Literatura, leitura e escola: em busca da melhora do desempenho leitor e da competência literária de alunos de espanhol do ensino médio**. In: Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE, Natal/RN: EDUFRN, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São

Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, R. **Literatura, escola e leitura**. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.).
Literatura & ensino. Maceió: EDUFAL, 2008.