

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA
NOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS**

NILZA YOLANDA RUIZ LEITE RIBEIRO

**PIRACICABA, SP
(2016)**

A LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS

NILZA YOLANDA RUIZ LEITE RIBEIRO

ORIENTADORA: PROF^A. DRA. JOSIANE MARIA DE SOUZA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

**PIRACICABA, SP
2016**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

R484l	Ribeiro, Nilza Yolanda Ruiz Leite A literatura no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola nos centros de estudos de línguas / Nilza Yolanda Ruiz Leite Ribeiro. – 2016. 194 f. : il. ; 30 cm Orientadora: Profa. Dra. Josiane Maria de Souza Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2016. 1. Ensino e Aprendizagem - Linguística. 2. Ensino e Aprendizagem – Língua Espanhola. 3. Formação de Professores - Literatura. I. Souza, Josiane Maria de. II. Título.
-------	--

CDU – 371.13

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josiane Maria de Souza (Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Prof. Dr. Alexandre Mauro Bragion
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández
Universidade de São Paulo - USP

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por me dar a vida, a força e a coragem de vencer mais um desafio.

À minha mãe, meu exemplo de vida, força e determinação; ao meu querido irmão pelo carinho, apoio e incentivo.

A Profa. Dra. Josiane Maria de Souza, minha estimada orientadora, por acreditar em mim desde a graduação, por ter aceito a me ajudar a desvendar mais este desafio, pelas sugestões, comentários e críticas pontuais para a elaboração desta pesquisa.

A Profa. Dra. Luzia pela carinhosa acolhida no mestrado, as primeiras orientações, e pelo estímulo e encorajamento na produção acadêmica.

A Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, pelas correções e contribuições importantes no exame de qualificação que muito corroboraram para o enriquecimento de minha dissertação.

Ao Prof. Dr. Alexandre Mauro Bragion, pela leitura cuidadosa de meu trabalho com correções e sugestões para a melhoria do trabalho final.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, pela atenção dispensada no decorrer do curso.

Ao Instituto Educacional Piracicabano, pela bolsa parcial de estudos.

Aos meus queridos amigos doutorandos, Aldeniza, Flávio, Márcia, Rita e Francisco, pelo companheirismo, solidariedade e pelos momentos de alegria e descontração.

Ao meu amigo Thiago Antunes, pelo encorajamento, amparo e gentileza que me brindou desde meus primeiros passos no mestrado.

Aos professores, coordenadores e alunos dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) participantes deste investigação, por aceitar fazer parte deste estudo e pela relevante colaboração dedicada à nossa pesquisa.

Aos professores e alunos com os quais trabalhei e trabalho, por contribuírem direta e profundamente na constituição de meu saber docente.

A meu amado José Roberto, pelo companheirismo, por me aceitar, me ajudar e me acalmar quando muitas vezes o desespero falou mais alto.

A todos meus amigos e familiares, que acompanharam este laborioso trabalho, sempre com palavras de afeto, incentivo e encorajamento.

(...)

*Tal es mi poesía: poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho.*

*No es una poesía gota a gota pensada.
No es un bello producto. No es un fruto perfecto.
Es algo como el aire que todos respiramos
y es el canto que espacia cuanto dentro llevamos.*

*Son palabras que todos repetimos sintiendo
como nuestras, y vuelan. Son más que lo mentado.
Son lo más necesario: lo que no tiene nombre.
Son gritos en el cielo, y en la tierra son actos.*

Gabriel Celaya

RESUMO

O presente estudo constitui-se em uma pesquisa qualitativa sob a ótica da abordagem histórico-cultural, cujo objetivo foi investigar questões relativas à necessidade e a diferentes formas de usar textos literários nas aulas dos cursos de espanhol oferecidos nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo. Baseou-se esta investigação na hipótese de que, com a integração do texto literário no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, afirma-se a vitalidade linguística, criativa e sociocultural desse idioma, o que o transforma em material didático-pedagógico valioso. Desse modo, compreende-se que este trabalho se justifica pela necessidade de discutir e pensar como a literatura pode constituir a base do desenvolvimento das habilidades linguísticas: compreensão leitora, auditiva, produção escrita e oral. Entende-se que tal discussão seja relevante, uma vez que essa base ocorre no sentido de guiar o aluno a usar o idioma-alvo de forma eficaz e, ao mesmo tempo, fortalecer seu espírito crítico e sua criatividade, o que enriquece seus conhecimentos sobre a realidade sociocultural hispânica e reforça suas competências comunicativas. Os dados foram obtidos nos citados CEL por meio de pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada realizada com professores e aplicação de questionário aos alunos. O estudo revela que, embora a literatura apresente um rico potencial para o desenvolvimento de práticas educativas para o ensino de LE, ainda é muito pouco explorada. No decorrer do estudo, observou-se que a inserção de textos literários no ensino de (E/LE) implica fatores complexos, tais como a formação docente, a concepção de língua dos professores, a postura docente diante da utilização do livro didático até a transformação de professores leitores de literatura.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Literatura. Língua estrangeira. Espanhol.

ABSTRACT

This study constitutes a qualitative research from the perspective of the historical-cultural approach; its objective was to investigate issues relating to the need and to the different ways of using literary texts in Spanish classes offered at Language Studies Centers (LSC) in the State of São Paulo. This research was based on the assumption that, with the integration of literary texts in the teaching / learning process of a foreign language (FL), it is stated the linguistic, creative and sociocultural vitality of this language, which transforms it into valuable teaching-learning materials. Thus, it is understood that this study is justified by the need to discuss and think about how literature can be the basis for developing language skills: reading comprehension, listening, writing and oral production. It is understood that such discussion is relevant, since this basis can guide the student to use effectively the target-language and, at the same time, strengthen their critical thinking and creativity, which enriches their knowledge of the Hispanic sociocultural reality and enhances their communication skills. Data were obtained in the Language Studies Centers (LSC) through literature research, semi-structured interview with teachers and questionnaire answered by students. The study reveals that, although the literature has a rich potential for the development of educational practices for FL teaching, it is still little explored. During the study, it was observed that the inclusion of literary texts in Spanish teaching (S/FL) involves complex factors, such as, teacher's training, the teacher's concept of language, the teaching position on the use of textbooks to the transformation of the teachers into literature readers.

Keywords: Education. Reading. Literature. Foreign language. Spanish.

RESUMEN

El presente estudio se trata de una investigación cualitativa desde la óptica del abordaje histórico-cultural, cuyo objetivo fue averiguar cuestiones relativas a la necesidad y las diferentes formas de usar textos literarios en las clases de los cursos de español ofrecidos en los Centros de Estudios de Lenguas (CEL) del Estado de São Paulo. Esta investigación fundamentase en la hipótesis de que, con la integración del texto literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, se afirma la vitalidad lingüística, creativa y sociocultural de ese idioma, que a la vez lo transforma en material didáctico-pedagógico valioso. De ese modo, este trabajo se justifica por la necesidad de discutir y pensar como la literatura puede constituir la base del desarrollo de las habilidades lingüísticas: comprensión lectora, auditiva, producción escrita y oral. Esa discusión se considera relevante, una vez que esa base ocurre en el sentido de guiar al alumno a usar el idioma objetivo de forma eficaz y, al mismo tiempo, fortalecer su espíritu crítico y su creatividad, lo que enriquece sus conocimientos sobre la realidad sociocultural hispánica y refuerza sus competencias comunicativas. Los datos han sido obtenidos en los citados CEL por intermedio de levantamiento bibliográfico, entrevista semiestructurada realizada con profesores y aplicación de cuestionario a los alumnos. El estudio revela que, a pesar de la literatura presentar potencial para el desarrollo de prácticas educativas en la enseñanza de LE, todavía es muy poco explorada. Durante el estudio, se observó que la inserción de textos literarios en la enseñanza de (E/LE) implica factores complejos, tales como la formación docente, la concepción de lengua de los profesores, la postura docente frente a la utilización del libro didáctico, hasta la transformación de profesores lectores de literatura.

Palabras-clave: Educación. Lectura. Literatura. Lengua extranjera. Español.

LISTA DE SIGLAS

- ABH – Associação Brasileira de Hispanistas
- APEEPR – Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná
- APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
- APEESP – Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
- ATPC – Aula de trabalho pedagógico coletivo
- BBVA – Banco Bilbao Vizcaya Argentaria
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEGB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
- CEL – Centros de Estudos de Línguas
- CELEM – Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas
- CEP – UNIMEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP
- CIL – Centro Interescolar de Línguas
- CMC – Conselho do Mercado Comum
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LE – Língua Espanhola
- LEM – Línguas Estrangeiras Modernas
- MEC – Ministério da Educação
- MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais Para Língua Estrangeira Moderna

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

RME – Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL

SEE- SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEM – Setor Educacional do MERCOSUL

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fluxograma dos cursos do CEL.....	93
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados sobre os Centros de Estudos de Línguas: 1º e 2º semestres de 2015.....	97
TABELA 2 – Experiência docente.....	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conceção de língua	111
QUADRO 2 – A literatura e o aspecto formativo do professor: questionário.....	117
QUADRO 3 – A literatura e o aspecto formativo do professor: entrevistas.....	117
QUADRO 4 – A literatura e aspecto formativo do professor.....	125
QUADRO 5 – A literatura e o aspecto formativo do aluno – A.....	127
QUADRO 6 – A literatura e o aspecto formativo do aluno – B.....	128
QUADRO 7 – A literatura e o aspecto didático – A.....	136
QUADRO 8 – A literatura e o aspecto didático – B.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Materiais didáticos escritos.....	115
GRÁFICO 2 – Materiais didáticos audiovisuais.....	115
GRÁFICO 3 – Total de alunos participantes por turma e divisão por gênero.....	140
GRÁFICO 4 – Distribuição dos alunos por idade.....	141
GRÁFICO 5 – Distribuição dos alunos por série.....	141
GRÁFICO 6 – Distribuição dos alunos por estágio.....	142
GRÁFICO 7 – O que o levou a se matricular no curso de língua espanhola no CEL?..	142
GRÁFICO 8 – Livro didático utilizado nos CEL.....	144
GRÁFICO 9 – Frequência de uso de outros materiais didáticos.....	144
GRÁFICO 10 – Materiais didáticos escritos. (Alunos).....	145
GRÁFICO 11 – Materiais didáticos audiovisuais. (Alunos).....	146
GRÁFICO 12 – Distribuição dos textos literários no livro didático.....	147
GRÁFICO 13 – Gêneros literários no livro didático.....	148
GRÁFICO 14 – Os textos literários em sala de aula.....	150
GRÁFICO 15 – Gosto pelos textos literários.....	151
GRÁFICO 16 – Estudo dos textos literários.....	151
GRÁFICO 17 – Justificativa sobre o grau de interesse por textos literários.....	153
GRÁFICO 18 – Atividades realizadas na biblioteca.....	154
GRÁFICO 19 – Atividades de leitura de livros paradidáticos.....	156
GRÁFICO 20 – Atividades mais apreciadas pelos alunos na aula de espanhol.....	158
GRÁFICO 21 – Aspectos mais fáceis de aprender.....	160
GRÁFICO 22 – Atividades menos apreciadas pelos alunos na aula de espanhol.....	161
GRÁFICO 23 – Atividades que os alunos apresentam maior dificuldade.....	161
GRÁFICO 24 – Sugestões e comentários sobre as aulas de espanhol.....	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
<u>CAPÍTULO I - A LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS.</u>	<u>31</u>
1.1. O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	31
1.1.1 OS PRIMEIROS PASSOS PARA A INSERÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO ESCOLAR ATUAL	39
1.1.2 A SEGUNDA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (1971)	41
1.1.3 O MERCOSUL E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	43
1.1.4 O INSTITUTO CERVANTES E A DIFUSÃO DO ESPANHOL	45
1.1.5 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996 E A “LEI DO ESPANHOL”	48
1.2 - OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E LÍNGUA ESPANHOLA	51
1.2.1 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	54
1.2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	62
1.3 OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS E SUA ORGANIZAÇÃO	66
1.3.1 PERCURSO HISTÓRICO DOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS	67
1.3.2 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS NO ESTADO DE SÃO PAULO	70
<u>CAPITULO II - LÍNGUA(GEM), LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA (E/LE)</u>	<u>73</u>
2.1 - A LINGUAGEM E O SOCIOINTERACIONISMO	73
2.1.1 A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS LITERÁRIOS SOB A PERSPECTIVA DE BAKHTIN	77
2.2 A LITERATURA E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	79
2.2.1 A LITERARIEDADE E OS TEXTOS LITERÁRIOS	79
2.2.2 A LITERATURA E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA	83
2.2.3 O TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	85
2.2.4 POR QUE TRABALHAR A LITERATURA NA SALA DE AULA DE E/LE?	88
<u>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA</u>	<u>90</u>
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	90
3.2 OBJETO DE ESTUDO	91
3.3 APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	94

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	96
4.1 DESCRIÇÃO DOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS	96
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS PROFESSORES	99
4.2.1 GRADUAÇÃO	100
4.2.2 EXPERIÊNCIA DOCENTE	107
4.2.3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, METODOLOGIA E MATERIAL DIDÁTICO	109
4.2.3.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E METODOLOGIAS DE ENSINO	110
4.2.3.2 MATERIAL DIDÁTICO	114
4.2.4 A LITERATURA NO ASPECTO FORMATIVO DO PROFESSOR	116
4.2.5 A LITERATURA NO ASPECTO FORMATIVO DO ALUNO	126
4.2.6 A LITERATURA NO ASPECTO DIDÁTICO	132
4.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS ALUNOS	139
4.3.1 PERFIL GERAL DOS ALUNOS	140
4.3.2 MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO EM SALA DE AULA	143
4.3.3 A LITERATURA NA SALA DE AULA	147
4.3.4 ASPECTOS GERAIS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA	153
4.3.5 ASPECTOS GERAIS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS	180
ANEXO A1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	181
ANEXO A2 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	183
ANEXO A3 – CERTIFICADO COMITÊ DE ÉTICA	184
ANEXO B1– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	185
ANEXO B2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)	186
APÊNDICES	187
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	188
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	192

INTRODUÇÃO

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar...*

Antonio Machado

Duas grandes inspirações motivaram o nosso caminhar em direção à realização da presente pesquisa. Primeiro, a nossa relação pessoal e profissional com a língua espanhola, que nos acompanha desde as primeiras palavras e que há quase vinte anos é uma de nossas principais ferramentas de trabalho. O segundo motivo está relacionado aos Centros de Estudos de Línguas, cujo trabalho e benefícios oferecidos para o ensino de línguas ainda são pouco conhecidos pela sociedade. Entretanto, aos poucos, esses centros vêm ganhando espaço na educação pública do Estado de São Paulo. Como nos versos de Machado, nosso percurso pessoal e profissional foi sendo traçado durante nosso caminhar. Primeiro, aprendemos a língua materna, depois, ingressamos no magistério – fato que entrelaçou nossa identidade, nossa experiência de vida e história profissional. Assim, fomos delineando nosso caminho profissional desde as primeiras aulas ministradas, sem o lastro do diploma, mas com muita vontade de ensinar. Anos mais tarde, foi necessário conciliar a vida de estudante do curso de graduação com o trabalho docente nos institutos de línguas. A partir daí, surgiram novas oportunidades, como o trabalho em escolas particulares, no Centro de Estudos de Línguas, a realização da especialização e, agora, o mestrado.

Durante nosso processo formativo, sempre tivemos afinidade com a literatura e, constantemente, buscávamos formas de inseri-la em nossa prática docente. Embora reconheçamos as potencialidades da literatura, no sentido de explorar, transformar e dar novas formas à língua, na atualidade ela ainda é muito pouco valorizada, principalmente no ensino de língua estrangeira de modo geral.

Compreender os motivos e os caminhos que percorrem o tratamento da literatura nos diferentes momentos do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é um de nossos anseios. Pois, se por muito tempo foi venerada, depois da metade do século passado foi impulsionada como um pêndulo para o outro extremo, ficando relegada a pequenas participações especiais. Isso, sempre e quando lhe é permitida

a entrada nas aulas de língua estrangeira, mais precisamente no ensino de língua espanhola em nosso país.

Redefinir o lugar do texto literário no que se refere ao ensino de línguas tem sido uma das preocupações dos pesquisadores nessa área, tais como Zyngier (2003) e Santoro (2007). Em se tratando especificamente do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), Menezes (2008), Muniz e Cavalcante (2009) e Silva e Aragão (2011) desenvolveram pesquisas relevantes sobre o tema em questão. Esses estudos têm propiciado a ampliação do debate a respeito do enfoque didático dado aos textos literários no ensino da língua espanhola, tanto nos cursos de formação docente como nos cursos de Educação Básica.

O texto literário, por tratar-se de um documento autêntico, destituído de intenção pedagógica, não apenas pode contribuir para o ensino de questões literárias ou pertinentes à língua, mas, principalmente, pode estimular a troca de fatores interculturais.

Entretanto, de acordo com Menezes (2008, p. 16), apesar do avanço nas teorias do ensino de línguas ocorrido especialmente nas últimas décadas, “saltando de uma educação instrumental para uma formação integrada e significativa”, na prática, seja nas escolas ou nas universidades, ainda prevalece a tradição do método gramatical. E os textos literários continuam como suporte para análises estruturais da língua ou como exemplos meramente ilustrativos da pluralidade cultural.

Estudos mais recentes de Silva e Aragão (2013) e Silva e Pinheiro-Muniz (2015) sobre o uso do texto literário no ensino de língua estrangeira apontam que ele deve ser estudado e ensinado de forma diferenciada, em função de sua riqueza polissêmica. O procedimento pedagógico na abordagem do texto literário em aula de LE, sem esvaziá-lo de sua literariedade, tornou-se, ao longo dos anos, o ponto central da discussão, como o da presente pesquisa.

Consideramos que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano e a escola possui um papel importante na promoção do gosto e hábito de ler, propiciando atividades que incentivem e despertem o interesse pelo prazer da leitura.

Partindo desses pressupostos, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as diferentes formas de uso, ou não, de textos literários nas aulas dos cursos de

espanhol oferecidos nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) no Estado de São Paulo.

Durante os primeiros levantamentos desta pesquisa identificamos, por meio de Callegari (2008), Santos, (2011) e Godoy (2013), que a origem dos Centros de Estudos de Línguas está intimamente relacionada ao anseio de reinserir o ensino da língua espanhola no currículo da Educação Básica no Brasil. Assim, percebemos que não bastaria estudar apenas o surgimento desses centros de estudos; faltariam elementos para compreender realmente sua origem. Dessa forma, um dos objetivos específicos do nosso trabalho é percorrer os principais momentos da história da educação, para verificar idas e vindas do ensino da língua espanhola no currículo das escolas públicas do país.

Além disso, os objetivos específicos incluem identificar a utilização dos textos literários no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola (LE) nos CEL; analisar as formas de uso dos referidos textos em sala de aula; reconhecer os efeitos da inserção de textos literários no processo de ensino-aprendizagem de LE e investigar a receptividade dos alunos quanto ao aproveitamento, ou não, de textos literários em sala de aula de LE.

Estudos de Albaladejo (2007) e Cárcamo (2013) sobre a importância da literatura no ensino de língua espanhola e na formação docente, aliados aos nossos dezenove anos de experiência no magistério de cursos de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) em escolas particulares e públicas de Educação Básica, têm constatado que o ensino de língua espanhola, tanto nas escolas como nas universidades, segue ainda uma orientação predominantemente gramatical. Isso ocorre apesar do advento de novas metodologias de ensino de línguas estrangeiras, tais como o método comunicativo.

Considerando o que foi exposto, partimos do pressuposto que muito embora os textos literários apresentem características e potencialidades linguísticas importantes no ensino de LE, eles ainda são pouco ou nada explorados nessas práticas de ensino. Essa hipótese nos motiva a investigar se isso ocorre de fato na prática e, em caso afirmativo, quais as possíveis causas dessa ausência. Quais são os obstáculos e as dificuldades que impedem a utilização de um recurso tão rico e valioso para o desenvolvimento de práticas educativas em LE? Que medidas podem ser tomadas para se adicionar nos processos de ensino-aprendizagem de LE os

textos literários sem desconsiderar as diferentes possibilidades de exploração linguística e a aproximação crítica, reflexiva e democrática com a cultura estrangeira? Esses questionamentos nortearão os passos de nossa investigação.

Cientes dessa realidade e da importância de se investigar processos educativos que promovam um ensino efetivo, crítico e reflexivo – que além de desenvolver a competência comunicativa dos alunos contribua na formação cultural do indivíduo –, reiteramos a relevância de estudos como este, que refletem e analisam a função dos textos literários no ensino de LE.

A seguir, descrevemos os quatro capítulos que compõem a presente dissertação.

No **Capítulo I**, abordamos três pontos centrais de nossa pesquisa, o percurso histórico sobre a inserção do ensino da língua espanhola no currículo escolar no Brasil; análise dos documentos oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica e, por último, tratamos do surgimento dos CEL. Para tal, primeiramente traçamos um percurso paralelo com o ensino de línguas modernas no sistema educativo do país, a partir dos estudos de Almeida Filho (2009), Leffa (1999), Martínez Cachero-Laseca (2008), Chagas (1979) e Paraquett (2009a), além da leitura e análise de documentos, legislações e outros estudos sobre o tema.

Na segunda parte do primeiro capítulo, analisamos, por meio de um levantamento bibliográfico, as principais orientações dos documentos oficiais relacionadas aos aspectos pedagógicos do ensino de E/LE na Educação Básica do país. Assim, examinamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PCN, BRASIL, 1998; PCNEM, BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCEM, BRASIL, 2006) que, no decorrer do tempo, se estabeleceram como referências para diretrizes curriculares de Estados e Municípios da Federação. Além desses documentos, e considerando a contemporaneidade deste trabalho, também revisamos brevemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2016).

Na terceira parte do primeiro capítulo, traçamos um breve percurso histórico dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo e apresentamos, de forma sucinta, sua estrutura organizacional e funcionamento.

No **Capítulo II**, continuamos a fundamentação teórica do trabalho, apresentando os pressupostos teóricos sobre língua(gem), literatura e o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Destacamos as diferentes concepções de língua segundo Koch (2006), Travaglia (2005) e Orlandi (1987), focalizando nosso estudo na perspectiva dialógica do sociointeracionismo a partir de Bakhtin (2011, 2014). Com relação à literatura, abordamos questões relacionadas à literariedade a partir dos estudos de Culler (1999), as funções da literatura conforme os estudos de Candido (2002, 2004) e Cosson (2006); e o texto literário no ensino de língua espanhola, aportando suas especificidades e benefícios de acordo com Acquaroni (2007), Albaladejo (2007) e Gonçalves (2011).

No **Capítulo III**, descrevemos os passos relativos ao trabalho de campo realizado nos CEL, bem como os aspectos referentes à sua sistematização. Nossa abordagem metodológica é qualitativa, pautada nos preceitos de Lüdke & André (1986), e segue como fundamento teórico-metodológico a perspectiva sócio histórica, com ênfase no processo discursivo-enunciativo de Bakhtin (2011). Apresentamos também os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os sujeitos participantes desta pesquisa.

No **Capítulo IV** apresentamos os dados coletados na pesquisa de campo e, em paralelo, realizamos a análise sob uma perspectiva enunciativo-discursiva. Para explorar e interpretar os dados de forma mais detalhada, dividimos o quarto capítulo em três partes. Na primeira, é apresentada a descrição dos CEL pesquisados, destacando as principais particularidades de cada centro de estudos. Na segunda parte, expomos e analisamos os dados dos professores participantes deste estudo. Para aproximar os dados obtidos à luz da nossa fundamentação teórica, dividimos esta parte em seis eixos temáticos: 1) Graduação; 2) Experiência docente; 3) Concepção de língua, metodologia e material didático; 4) A literatura no aspecto formativo do professor; 5) A literatura no aspecto formativo do aluno; 6) A literatura no aspecto didático. Na terceira parte do quarto capítulo apresentamos e analisamos os dados dos alunos deste estudo, e, da mesma forma que no item anterior, dividimos esta parte em cinco eixos temáticos: 1) Perfil geral dos alunos; 2) Material didático utilizado em sala de aula; 3) A literatura na sala de aula; 4) A prática da leitura; 5) Aspectos gerais sobre o processo de aprendizagem da língua espanhola.

No desenvolvimento de nossas considerações finais, procuramos sintetizar os principais aspectos discutidos no decorrer deste estudo. Também, apontamos algumas possibilidades para o desenvolvimento de práticas de ensino em E/LE por meio de textos literários, abrindo espaço para novas perspectivas de estudo e outros desdobramentos relacionados ao tema.

CAPÍTULO I - A LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS.

No intuito de conhecermos o processo histórico da inserção da língua espanhola no currículo escolar brasileiro, o qual culminou com a aprovação da Lei nº 11.161/2005, observamos que fatores importantes nesse processo motivaram a criação dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), objeto de estudo de nossa pesquisa.

Outro elemento relevante para nossa proposta são os documentos oficiais que tratam sobre o ensino de línguas estrangeiras de modo geral, os quais também analisamos neste capítulo. E por último, discorreremos sobre a origem e a estrutura dos CEL.

Desse modo, neste capítulo abordamos três temas relevantes para nosso estudo. Em busca de fazer uma análise mais detalhada de todos deles, dividimos este capítulo em três partes. Na primeira, versamos a respeito do aspecto histórico da inserção do ensino da língua espanhola na Educação Básica do país como língua estrangeira e nela destacamos os principais aspectos relevantes que determinaram sua implantação. Na segunda, tratamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular - BCNN (BRASIL, 2016) referente ao ensino de língua espanhola. E na terceira e última parte, apresentamos a criação dos CEL no Estado de São Paulo bem como sua organização e funcionamento.

1.1. O ensino de Língua Espanhola na Educação Básica

Para traçarmos o percurso histórico do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, doravante denominado E/LE, na Educação Básica no Brasil, delineamos um trajeto paralelamente à inserção do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no sistema educativo do país. Sem a pretensão de nos aprofundarmos na história da educação, entendemos ser relevante mencionar que o ensino de línguas teve seu início no período colonial, com a fundação das primeiras escolas jesuítas. Primeiramente por meio das línguas clássicas, como o grego e o

latim, e posteriormente mediante as línguas modernas: francês, inglês, alemão, italiano e espanhol. No caso desta última, considerando a perspectiva histórica, Leffa (1999) destaca que ela só começou a ser inserida no currículo escolar no início do século XX.

Durante o período colonial, especificamente antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, predominou o ensino humanista clássico da *Ratio Studiorum*¹, quando o grego e o latim eram as disciplinas dominantes, e as outras disciplinas, como o vernáculo, a história e a geografia, não tinham um estudo autônomo, pois eram ensinadas por intermédio das línguas clássicas utilizando-se exercícios de tradução e comentários sobre autores lidos (FRANCA 1952 apud CHAGAS, 1979).

Com a vinda de D. João VI e da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, houve inúmeros benefícios ao país, desde a abertura dos portos até a fundação da Imprensa Régia, da Biblioteca Real e do Museu Nacional, entre tantos outros investimentos e intervenções na infraestrutura física, econômica e cultural do Rio de Janeiro, que nessa época passou a ser a capital do Brasil e de Portugal. Na área da educação, D. João VI também trouxe muitos benefícios, pois implantou grandes instituições, como a Academia de Ensino da Marinha, a Academia Real Militar, a Escola Real de Artes, Ciências e Ofícios, além de instituir os primeiros cursos superiores de direito e medicina (LEFFA, 1999).

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras e à constituição do ensino secundário, houve ainda no período imperial outro fator relevante: a fundação do Colégio Pedro II², o qual teve um papel importante na implantação e centralização do sistema secundário de ensino no Brasil. Fundado em 2 de dezembro de 1837, sob a determinação do ministro Bernardo Pereira Vasconcelos,

¹ Método de ensino elaborado pelos jesuítas, no final do século XVI. Caracteriza-se por um conjunto de regras com indicações de responsabilidade, desempenho, subordinação, relacionamento entre os membros da Companhia até orientações para o professor na organização de sua aula. Além das regras e das normas, o *Ratio Studiorum* apresentava dois níveis de ensino: as classes inferiores que compreendia o estudo de retórica, humanidades, gramática (latim e grego) inferior, média e superior; e as classes superiores que faziam parte os cursos de Filosofia e Teologia. (PAIVA, 1981).

² De acordo com estudo de Guimarães (2014), o nome desse estabelecimento de Ensino Secundário passou por diferentes denominações no curso de sua história, por exemplo: “Colégio de Dom Pedro II”, “Colégio do Pedro II” e “Colégio Pedro II”.

objetivava a melhoria do ensino secundário, que até então era apenas oferecido por meio de aulas régias³.

O Colégio D. Pedro II foi a primeira instituição escolar que passa a usar nominalmente o termo 'secundário' como denominação legal. Em 2 de dezembro de 1837 o Seminário de São Joaquim é convertido em Colégio de instrução secundária. O Colégio marca o início da ação do governo central na organização sistemática desse campo de ensino em contraposição as [sic] aulas isoladas que herdamos da colônia. (ZOTTI, 2005, p. 29-30).

Segundo Martínez-Cachero Laseca (2008), o Colégio Pedro II foi considerado referência até meados do século XX. Assim, seu programa de ensino era utilizado pelos colégios particulares como modelo educacional de qualidade, os quais solicitavam reconhecimento de seus títulos ao Ministério de Educação com a justificativa de seus currículos terem proximidade com o modelo curricular do referido Colégio, como constata a pesquisa de Zotti (2005, p. 35):

Mesmo com a descentralização, o poder central continua a exercer controle sobre o ensino provincial, especialmente porque o Colégio Pedro II acabou impondo um modelo curricular padrão para o ensino secundário. Por isso, o Colégio Pedro II é o marco do ensino secundário brasileiro no Império.

As bases do currículo do Colégio foram inspiradas na pedagogia realista francesa do século XVIII, e nele predominaram os estudos literários, com espaço para as ciências, a história e as línguas modernas: “Neste colégio serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia” (MOACYR, 1936 apud ZOTTI, 2005, p. 35). Tais características revelam a tendência do ensino universalista e enciclopédico que será distintivo dos estudos secundários durante todo o Império e início da República.

De acordo com Martínez-Cachero Laseca (2008), foi em 1854 que o ensino de línguas estrangeiras modernas (inglês, francês e alemão) foi inserido no currículo do

³ Para Silva (1969 apud ZOTTI, 2005), o termo “aula” nesse período era entendido como sinônimo de escola. Nesse período, devido à expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, o ensino no Brasil passou por uma fragmentação, época em que se instituíram as aulas régias, como explica Zotti (2005 p. 32): “As aulas régias foram instaladas somente 13 anos depois, em 1772, com a criação do subsídio literário, e estavam destinadas a suprir a falta dos colégios jesuítas. Então, o ensino secundário, que era organizado no curso de humanidades no ensino jesuítico, com unidade de professor, de método e de matéria, passa a ser fragmentado em aulas avulsas, cada uma com um professor”.

Colégio Pedro II e passaram a ser matérias obrigatórias, enquanto o italiano era disciplina optativa.

Em se tratando da língua espanhola, embora alguns autores como Paraquett (2009a) e Martínez-Cachero Laseca (2008) apontem o ano de 1919 como início da inserção do E/LE no país, o estudo minucioso sobre a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil realizado por Guimarães (2014, p.29) destaca duas datas relevantes. A primeira delas refere-se ao ano de 1870, considerado marco inicial do ensino de E/LE no currículo do Colégio Pedro II, porém não como ensino de língua em si, mas sobre sua literatura com a criação da cadeira, “Retórica e poética, história da literatura em geral, e em particular a portuguesa e nacional”, o que hoje denominaríamos de estudos das literaturas espanhola e hispano-americana, como explica o pesquisador. E a segunda, a 1905, ano em que o ensino de E/LE foi realmente institucionalizado no país.

[...] quando a Academia de Comércio do Rio de Janeiro foi declarada de utilidade pública e teve os seus diplomas reconhecidos como oficiais pelo Decreto no. 1339, de 9 de janeiro de 1905. Segundo o Decreto, a Academia teria dois cursos, um geral e outro superior, neste último a constar o ensino de espanhol. (GUIMARÃES, 2014, p. 30).

Finalmente, em 1919, o ensino de E/LE foi inserido no currículo da educação secundária “com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II”, (GUIMARÃES, 2014, p. 33) sendo nomeado como primeiro professor Antenor de Veras Nascentes, em 18 de outubro de 1919, autor do compêndio *Grammatica da Língua Espanhola*, publicado pela Livraria Drummond Editora, considerada a primeira gramática de espanhol escrita no Brasil.

Para Martínez-Cachero Laseca (2008), outro fator importante que interferiu no ensino de línguas estrangeiras no Brasil estava diretamente relacionado com a abolição da escravatura, em 1888, que obrigou o país a aumentar a campanha no estrangeiro, em particular na Europa, em favor da emigração, para poder suprir a demanda de mão de obra requerida pelos fazendeiros, especialmente os cafeicultores. Conforme expõe Azevedo (1987, p. 61), os trabalhadores vindos da Europa eram vistos como sendo “mais aptos ao regime de trabalho livre que se consolidava”. Esse movimento emigratório de alemães, italianos, poloneses, ucranianos etc., no período entre o fim do século XIX e o início do século XX, propiciou ao Brasil a implantação de escolas baseadas nos idiomas deles. E isso

favoreceu o surgimento das primeiras escolas bilíngues no sul do país, as quais inicialmente contaram com o apoio do governo brasileiro.

Outro movimento relevante vinculado ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, apontado por Martínez-Cachero Laseca (2008), diz respeito às instalações de várias instituições educativas estadunidenses de caráter religioso, sobretudo protestantes e evangélicos, no início do século XX, em vários estados do país, entre eles, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Minas Gerais. Vieira (2011) cita que, no campo educacional, a atividade norte-americana favoreceu o processo de organização escolar e a implantação dos modelos didáticos, no período da Primeira República.

Na Província de São Paulo, os primeiros protestantes de origem missionária se dividiram estrategicamente entre os núcleos republicanos de maiores influências. Na capital instalaram-se os presbiterianos do norte, com a Escola Americana (1870); no interior, os presbiterianos do sul construíram em Campinas a Escola Internacional (1873); e os metodistas, em Piracicaba, o Colégio Piracicabano (1881). Tinham a dupla finalidade de suprir as necessidades espirituais e educacionais dos imigrantes de fala inglesa e penetrar na cultura brasileira para levar os ideais de uma civilização cristã, nos moldes americanos. Para isso era necessário buscar apoio político das lideranças liberais e republicanas que tanto os admiravam, e que tinham uma forte presença nas cidades mais ricas da província. (HILSDORF, 2002 apud VIEIRA, 2011, p. 1).

No entendimento de Santos e Plácido (2012), no tocante ao aspecto pedagógico, a proposta educacional das escolas metodistas era conteudista e o ciclo fundamental apresentava as seguintes disciplinas: português, francês, inglês, alemão, latim, história da civilização, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, desenho. Além destas, o Colégio Metodista Izabela Hendrix, em Belo Horizonte, também foi pioneiro ao introduzir a disciplina de educação física. Com relação ao ensino de línguas modernas, podemos constatar a importância delas para a formação de seus alunos.

O primeiro mandato da era Vargas, de 1930 a 1937, instaurou no país uma campanha de nacionalização da educação, mais conhecida como Reforma Francisco Campos, implantada em 1931. De acordo com Dallabrida (2009, p.185), essa reforma modernizou o ensino secundário brasileiro, pois rompeu com as estruturas seculares estabelecidas no país nesse nível de escolarização, como “o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados”, e estabeleceu uma série de medidas que reestruturou o ensino secundário com o intuito de adequá-lo às

exigências da modernização nacional. Entre as principais mudanças apontadas pelo autor, citamos as seguintes:

O aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Por outro lado, o pesquisador destaca que a reforma de Francisco Campos demarcou uma perspectiva escolanovista nas mudanças do ensino secundário de 1931, uma vez que elas estimularam a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem.

Apesar do avanço nas mudanças promovidas no ensino secundário do país, a citada reforma emergiu em um contexto de extremo nacionalismo, e isso afetou sensivelmente tanto as escolas de imigrantes como as escolas bilíngues; e assim, algumas foram obrigadas a fechar e outras convertidas em escolas públicas. No que se refere diretamente ao ensino de línguas, proibiu-se o ensino de qualquer língua estrangeira a menores de quatorze anos e investiu-se uma forte repreensão contra o ensino bilíngue, chegando a casos extremos de prisão de professores e destruição de material didático (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008).

Outra reforma educacional importante para o ensino secundário no país foi realizada por Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde durante a Era Vargas de 1937 a 1945. Capanema foi o idealizador de grandes transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942 e ficou conhecido pelas reformas que promovera, entre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, o qual resultou na criação da Universidade do Brasil, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A Reforma Capanema, conforme Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, instituiu a chamada “Lei Orgânica de Ensino Secundário”, cujo objetivo foi reformular o ensino secundário no país, em busca de uma formação mais consistente dos jovens brasileiros. Nas palavras do ministro da Educação, “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CAPANEMA, 1942 apud

CHAGAS, 1979 p. 115). Diante disso, podemos observar a preocupação de Capanema com o cunho patriótico na formação da personalidade do adolescente.

Um aspecto relevante da reforma educacional de Capanema apontado por Tobias (1986, p. 285) foi a iniciativa de colocar pela primeira vez na Lei Federal nº 4.244, de 9 de abril de 1942, a “referência, oficial e solene, à socialização da educação como qualidade necessária à educação brasileira: no caso, ao ensino médio”. Desse modo, essa reforma reestruturou o ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: primeiro ciclo ou ginásio, com duração de quatro anos (referente aos quatro últimos anos do atual Ensino Fundamental); segundo ciclo ou colegial, equivalente ao atual Ensino Médio, dividido em duas modalidades: Clássico e Científico, com duração de três anos cada uma delas, e qualquer um dos dois ciclos dava igualmente acesso ao curso superior.

A reforma de Capanema apresentou o que havia de mais avançado na época para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Podemos considerá-la como a reforma que mais valorizou o ensino delas, tanto as clássicas como as modernas, além de ser a primeira legislação que inseriu a língua espanhola como disciplina obrigatória. Cabe destacar a justificativa e a defesa que o ministro Gustavo Capanema apresentou sobre a escolha das três línguas modernas, expressas no documento “Da exposição de Motivos”, o qual acompanhou o projeto original da reforma de 1942:

O ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas delas, elevando-se tal número para três nos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais. A reforma adotou esta última solução, escolhendo o francês e o inglês, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte a que eles nos prendem; e o espanhol, por ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica, cuja adoção, por outro lado, é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente (CAPANEMA, 1942 apud CHAGAS, 1979, p. 116).

Conforme Chagas (1979), com relação ao ciclo e ao tempo, o ensino de línguas foi distribuído da seguinte forma: no Ginásio, durante os quatro anos, latim, francês e inglês eram disciplinas obrigatórias. Já no Científico, os alunos aprendiam francês, inglês e espanhol, sendo dois anos para os primeiros e um ano para o último. No Clássico, além das línguas modernas, cursava-se ainda latim e grego durante os três anos do curso. Além disso, o autor destaca que o tempo de estudo também foi ampliado, eram oito aulas semanais de latim (no primeiro ciclo), treze de

francês, doze de inglês e duas de espanhol. Ao todo, eram 35 horas semanais destinadas ao estudo de idiomas (clássicos e modernos), o que representava 19,6% de todo o currículo contra 10% presente no currículo da reforma anterior.

Embora o aumento do tempo do ensino de línguas tenha sido significativo, Chagas (1979) aponta o estabelecimento de novas orientações didáticas como um dos aspectos mais importantes da reforma de Capanema. A nova metodologia de ensino foi regulamentada pelas Instruções (Portaria Ministerial nº 114 de 29 de janeiro de 1943) e fundamentava-se no “método direto”, uma das mais recentes metodologias de ensino de línguas vivas da época, que tinha por objetivo o ensino eminentemente prático.

As Instruções de 1943 distinguem, para os idiomas vivos estrangeiros, objetivos instrumentais (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), educativos (‘contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão’) e finalmente culturais: ministrar ao educando o ‘conhecimento da civilização estrangeira’ e ‘a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano’. (CHAGAS, 1979, p. 117).

Entretanto, no decorrer dos vinte anos de sua duração, cerceada por sucessivos ajustes, a prática ficou muito distante do que foi ambiciosamente planejado e infelizmente não logrou atingir os objetivos demarcados, reduzindo-se a meras atividades monótonas de “leia e traduza”, aponta Chagas (1979, p. 119).

Outro aspecto relevante da reforma de Capanema foi a implantação e reformulação das Faculdades no país. Paraquett (2009a) aponta que, em 1941, criou-se o curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bem como destaca o fato de ele ter sido um dos primeiros cursos de formação de professores voltados para o ensino de língua espanhola, embora não fosse um estudo exclusivo, visto que formava parte do conjunto de Letras Neolatinas, ao lado das línguas italiana e francesa. A autora também salienta que, naquela época, privilegiava-se mais os estudos sobre literatura do que os estudos linguísticos, ou até mesmo metodológicos.

Embora a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), que incluía o curso de Letras, tenha sido criada em 25 de janeiro de 1934, segundo Fiorin (2006), em 1939, ela teve de se adaptar ao padrão da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, pois era ela que determinava a constituição dos cursos de Letras da seguinte forma: em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-

Germânicas. Em 1940, também passaram a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã. Em relação ao ensino das línguas estrangeiras, Fiorin (2006, p. 20) também revela que os estudos eram de orientação nitidamente literária e “a língua era ministrada indiretamente por meio da análise dos textos literários”.

Em 1951, a Universidade Federal Fluminense (UFF) também criou o curso de Letras Neolatinas, incluindo, portanto, a formação de professores de espanhol. Entretanto, a especificidade da habilitação português/espanhol, na UFF, só ocorreu em 1961, e na UFRJ, em 1963, como relata Paraquett (2009a).

1.1.1 Os primeiros passos para a inserção da língua espanhola no currículo escolar atual

Segundo Barros (2001), desde 1958 até 1999, foram apresentados à Câmara dos Deputados quinze projetos de lei que tratavam sobre o ensino da língua espanhola no Brasil e três ao Senado Federal, porém nenhum deles obteve aprovação. Dentre eles, destacamos o Projeto de Lei nº 4.606/58 do Poder Executivo, que propunha a alteração do Decreto-Lei nº 4.244/42, com o intuito de obrigar o ensino do espanhol nos dois ciclos do ensino secundário e nas mesmas bases do ensino de inglês. Convém destacar que, em 1958, Juscelino Kubitschek era o presidente do país e tinha forte preocupação com a política de integração continental, a qual, na época, se traduzia na ideia do pan-americanismo.

A equiparação do ensino do idioma espanhol ao inglês nas diversas séries e cursos do ensino secundário tal como prescreve o projeto anexo, impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo, eis que se trata de idioma falado pela maioria dos povos americanos. (BARROS, 2001, p. 7).

A autora assevera que, entre os anos de 1983 e 1995, mais seis projetos de lei foram apresentados, e todos defendiam também a inclusão da língua espanhola nos currículos dos cursos do 2º grau, ou Ensino Médio, alegando a “importância da integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina” (BARROS, 2001, p.7). Ademais, destaca uma das seis justificativas apresentadas:

O dinamismo editorial de países como o México e a Argentina que produzem e traduzem um grande número de títulos literários que vão da ficção às ciências, oferecendo inúmeras oportunidades de acesso a

importantes e insubstituíveis publicações, tanto originárias de países onde se fala o espanhol, como de muitos outros países⁴ (BARROS, 2001, p. 7).

Em 1987, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que na época era senador, apresentou o Projeto de Lei nº 35/87 representando-o como Projeto de Lei nº 48/91 com a seguinte alteração: o ensino da língua espanhola deveria também ser obrigatória nos currículos dos estabelecimentos de 1º grau. Como justificativa apresentada nos projetos, Barros (2001, p. 7) ressalta esta: “com o transparente objetivo de concorrer para o fortalecimento da integração latino-americana”, pois “passa, necessariamente, pelo conhecimento do idioma de um país sul-americano, pelo falado nas demais nações irmãs”. Muito embora nenhum dos projetos de lei apresentados tenha sido aprovado, pelo menos demonstravam preocupação e interesse por parte do poder legislativo em pleitear a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas do país.

De acordo com Martínez-Cachero Laseca (2008), depois da reforma de Capanema, o ensino no país passou por novas mudanças, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 20 de dezembro de 1961 durante o governo de João Goulart, quase trinta anos depois do previsto na Constituição de 1934. A tramitação da lei deu-se em 1948 e foram treze anos de longos debates e ajustes até sua aprovação.

Entre os méritos da LDB de 1961 está a garantia da unidade de seus objetivos em todo o território nacional, levando em consideração a “diversidade indefinida e flexível de aplicações, de acordo com cada Estado, com cada município, cada cidade e cada escola. É o triunfo da unidade na diversidade e da democratização do ensino brasileiro” (TOBIAS, 1986, p. 330-331). Ou seja, é a unidade na variedade, estabelecendo parâmetros para todos os níveis de ensino, com a possibilidade de proporcionar maior autonomia aos órgãos estaduais e municipais e diminuir a centralização do Ministério da Educação.

No entanto, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, estas não foram incluídas entre as disciplinas obrigatórias, uma vez que a LDB de 1961 permitiu que cada estado brasileiro escolhesse a inclusão de línguas estrangeiras em seu currículo de acordo com a necessidade ou disponibilidade de professores. Conforme dispõe o Capítulo I dessa Lei, o qual trata sobre o Ensino Médio, em seu

⁴ Projeto de Lei nº 200/1991 de autoria do senador Márcio Lacerda, arquivado em 11/4/97.

artigo 35, do 1º ao 3º §, até cinco matérias obrigatórias deviam ser determinadas pelo Conselho Federal de Educação, as matérias complementares, pelos Conselhos de Educação dos Estados e as matérias optativas, pela própria instituição escolar, a partir de uma lista prévia estabelecida pelo Conselho Federal de Educação.

Dessa forma, como elucida Martínez-Cachero Laseca (2008), com a determinação do Conselho Federal de Educação das disciplinas obrigatórias – Português, Matemática, Geografia, História e Ciências –, as línguas estrangeiras passaram de matérias obrigatórias para matérias optativas ou complementares, cabendo a cada unidade de ensino escolher que idioma, ou idiomas, incorporaria a seu plano de estudos.

Para Leffa (1999, p. 13), a LDB de 1961 comparada à Reforma Capanema, “é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”, pois ela reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que tinha sido determinado pela reforma de 1942. Sem justificativas aparentes que fundamentassem essas alterações, as reformas desse período relativas ao ensino de línguas no 2º grau se consolidaram da seguinte forma: o latim foi retirado do currículo na maioria das escolas, o francês teve sua carga semanal diminuída, e em alguns casos foi também retirado do currículo, e o inglês, de forma geral, permaneceu sem grandes alterações (LEFFA, 1999).

1.1.2 A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971)

Em se tratando do ensino de idiomas, podemos considerar que a segunda LDB, Lei nº 5.692/71, sancionada em 11 de agosto de 1971, é como uma continuação da anterior. Martínez-Cachero Laseca (2008) explica que, com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a LDB de 1971 mantém seu papel marginalizado, sem nenhum caráter obrigatório, sendo apenas recomendado quando a escola pudesse oferecer condições adequadas e eficazes para seu ensino.

Em síntese, nas LDB de 1961 e 1971, além de não designar a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, também não especifica nenhuma língua a ser estudada, deixando essa escolha para as instituições, que deveriam privilegiar, pelo menos, uma língua estrangeira moderna. De acordo com reflexão de Paraquett (2009a), nunca houve nenhuma indicação direta e objetiva sobre qual língua

estrangeira moderna deveria constar no currículo escolar brasileiro. Portanto, o que justificaria, então, a presença quase exclusiva do Inglês por muitos anos e em muitas instituições públicas e privadas? Para a pesquisadora, a resposta está em questões político-linguísticas:

É o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras. Pode-se encontrar explicação para essa hegemonia no (falso) caráter utilitário que essa língua tem no imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que vem crescendo desde a metade do século XX. Portanto, a maciça presença do Inglês não está relacionada à obrigatoriedade legal, mas sim a questões de ordem sociolinguística (PARAQUETT, 2009a, p. 6-7).

Por outro lado, em 1979, conforme estudo de Lisboa (2009, p.207), começam a surgir vários acontecimentos relevantes para a revitalização do ensino da língua espanhola, principalmente no Estado do Rio de Janeiro, considerado pela autora como o “precursor das iniciativas em relação ao ensino dessa língua”. Nesse ano, na cidade de Niterói, são fundados alguns dos primeiros Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas do país, os quais depois se espalharam em outros estados como São Paulo⁵ e Paraná⁶, e isso, de certa forma, no entendimento de Paraquett (2009a, p. 7), substitui “o compromisso que deveriam ter as escolas regulares da rede pública estadual desses estados”.

Outro fator relevante apontado por Paraquett (2009a) e Lisboa (2009) foi o surgimento das primeiras associações de professores de língua espanhola no país. A primeira foi a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) em 1981, no Rio de Janeiro, em seguida, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), em 1983. Depois surgiram outras associações em todo o território nacional. Paraquett (2009a, p. 8), compreende que essas associações tiveram um papel importante “na organização de uma comunidade que passou a encontrar-se a cada dois anos, em congressos que serviram para definir questões de ordem política e científica de grande importância”, bem como muito contribuíram para a implantação do espanhol no currículo escolar.

Em 1984, é implantado o Espanhol no 2º grau no Estado do Rio de Janeiro. Em 1985, é realizado o primeiro concurso público da rede estadual, com objetivo de

⁵ No Estado de São Paulo, foram fundados em 1987 e chamados de CEL (PARAQUETT, 2009a).

⁶ No Estado do Paraná, são conhecidos por Centros de Estudos de Línguas Modernas (CELEM) e foram fundados em 1986 (PARAQUETT, 2009a).

selecionar professores dessa língua. Já em 1988, é aprovado um artigo na constituição estadual do referido estado, que estabeleceu a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola nas escolas públicas estaduais do 2º grau, com a possibilidade de livre escolha da disciplina por parte dos alunos, que poderiam optar entre Espanhol, Francês ou Inglês. Apesar do avanço com relação à inserção da língua espanhola nesse estado, Paraquett (2009a, p. 7-8) ressalta que:

Essa obrigatoriedade não foi cumprida a contento porque houve resistência por parte de muitos diretores de escolas e também pela comunidade como um todo, já que ainda não se podia compreender a importância da aprendizagem de E/LE por brasileiros. Até o momento, ainda é preciso que APEERJ esteja atenta ao cumprimento da Lei, principalmente, no âmbito da rede pública estadual de ensino.

Segundo Paraquett (2009a), a Fundação CESGRANRIO, instituição responsável pelo vestibular unificado em 1986, proporcionou uma nova opção aos candidatos, isto é, incluíram a língua espanhola como segunda opção de língua estrangeira. Assim, a partir desse ano a procura pela língua espanhola nos vestibulares do Rio de Janeiro foi crescendo, como também em outros estados brasileiros, por exemplo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Além disso, verificamos nos documentos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) que o Comitê de Governança do novo Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem) aprovou, em 13 de maio de 2009, a matriz de referência para o Enem 2009, deliberando que a língua estrangeira moderna só deveria ser objeto de avaliação a partir do Exame de 2010. Como de fato ocorreu nesse ano, até agora as provas do Enem incluem questões tanto de inglês como de espanhol.

1.1.3 O MERCOSUL e o ensino da língua espanhola

O movimento de revitalização e inserção da língua espanhola, promovido inicialmente no Estado do Rio de Janeiro, veio ao encontro de interesses da nação em consolidar um tratado comercial entre os países da América do Cone Sul. Em 26 de março de 1991, foi assinado o Tratado de Assunção com vistas a criar o Mercado Comum do Sul. Porém, só em dezembro de 1994 foi firmado o marco institucional por meio do Protocolo de Ouro Preto, configurando, assim, o MERCOSUL.

Balbé e Machado (2008) explicam que, depois de um longo processo de amadurecimento histórico, Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai estabeleceram

objetivos fundamentais, em busca de ampliar seus mercados nacionais por intermédio de uma integração econômica. Esses países entendiam que o acordo representaria a melhor forma para acelerar os respectivos processos de desenvolvimento econômico com justiça social. Portanto, o MERCOSUL seria para o Cone Sul um importante e promissor meio de retomada do crescimento econômico, e futuramente outros Estados buscariam integrar-se ao grupo, como de fato aconteceu. Desse modo, em 1996, o Chile tornou-se o primeiro Estado Associado, depois, em 2003, veio Peru, em seguida, em 2004, Colômbia e Equador, e, por último, em 2013⁷, Guiana e Suriname.

Para Andrés (2010), no Tratado de Assunção, assinado em 1991, os quatro países-membros (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai) assinaram um compromisso de integração que reconhecia três pontos primordiais: a) a livre mobilidade de bens, serviços e fatores produtivos; b) a adoção de uma política comercial única e o decorrente estabelecimento de uma tarifa externa comum; c) a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais nas áreas agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, aduaneira e de transportes, e de comunicações. Como podemos observar, tratava-se de um acordo substancialmente comercial e em seu escopo a área educacional não estava explicitamente incluída.

Entretanto, esse autor afirma que desde o princípio das negociações do tratado a educação era compreendida pelos estados-membros como um instrumento essencial para superação das desigualdades regionais, consolidação da democracia, desenvolvimento econômico e social e integração regional. Em síntese, os objetivos do Tratado pareciam implicar condições culturais e educacionais a serem atingidos. Dessa forma, em dezembro de 1991, o Conselho do Mercado Comum (CMC) criou a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME) e o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), o que promoveu um espaço para coordenação de políticas educacionais de seus países-membros e seus associados, apresentando como missão principal do SEM:

Conformar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais

⁷ Dados retirados do site oficial brasileiro do Mercosul. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/index.php/saiba-mais-sobre-o-mercocul>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (ANDRÉS⁸, 2010, p. 26).

Ainda conforme Andrés (2010), o estímulo à aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL, espanhol e português, foi um aspecto importante para a sensibilização social e a integração, o que mobilizou o estabelecimento de um Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas, com o intuito de identificar ações propícias para a difusão dos idiomas oficiais do Tratado de Assunção. Além disso, fora as ações estabelecidas no âmbito da RME, “a oferta do ensino de Português e Espanhol nos países do MERCOSUL vem desde então crescendo significativamente, em decorrência das demandas sociais” (ANDRÉS, 2010, p. 12). Cabe destacar o esforço do legislativo brasileiro na aprovação da Lei nº 11.161/2005, que acabou sancionando a obrigatoriedade da língua espanhola no Ensino Médio, como mais adiante detalhamos.

Todavia, mesmo com alguns avanços no aspecto educacional, são poucos os resultados finais nesse setor. Em seu estudo, Goin (2008) aponta que os países-membros têm dirigido seus esforços para a consolidação do mercado interno, para poderem caminhar em busca da integração econômica.

Mas pouco se tem avançado nestas propostas. Na verdade, há um déficit no que tange à consecução de um mercado comum, dada a debilidade do bloco em resolver impasses internos, como o controle da política econômica em seus desequilíbrios, e externos, como a simetria das estratégias de desenvolvimento dos países envolvidos. (NOGUEIRA, 2008 apud GOIN, 2008, p. 113).

Dessa forma, a autora evidencia que, pelo fato de as propostas educacionais estarem atreladas ao desenvolvimento econômico, elas encontram-se também fragilizadas, e conseqüentemente percebem-se poucas ações expressivas no campo educacional.

1.1.4 O Instituto Cervantes e a difusão do espanhol

No mesmo ano em que foi assinado o Tratado de Assunção, em 1991, é fundado na Espanha o Instituto Cervantes. Essa instituição que tem por objetivo principal promover o ensino da língua espanhola, a cultura do país de origem, bem

⁸ Anexo IV da Acta de la XXXª RME Mercosur. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br>, conforme cita o autor.

como dos países hispânicos, atualmente está presente em 90 cidades de 43 países nos cinco continentes, segundo dados obtidos no *site* da instituição⁹. Além disso, conta com duas sedes: a central de Madri e a de Alcalá de Henares, cidade de nascimento do escritor Miguel de Cervantes.

No Brasil, o primeiro Instituto Cervantes foi implantado na cidade de São Paulo, em 1998, e o segundo no Rio de Janeiro, em 2001. Passados alguns anos, com a determinação da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, por meio da promulgação da Lei nº 11.161 em 5 de agosto de 2005, mais conhecida como a “Lei do Espanhol”, foram instalados mais institutos no Brasil. Assim, entre 2007 e 2009 foram implantados nas principais capitais do país, como: Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Recife e Belo Horizonte. Atualmente, ao todo são oito centros e, conforme dados do *site* da instituição, o Brasil é o país com o maior número de centros no mundo.

Convém contextualizar que a década de 1990 e o princípio do século XXI foi um período muito significativo no aspecto econômico tanto para o Brasil quanto para a Espanha. A economista Sabrina Pivello (2011, p. 13) relata que a década de 1990 foi marcada pela entrada de empresas estrangeiras: “a partir de 1995, associado ao processo de privatizações, o Brasil se torna um dos principais destinos dos investimentos diretos externos entre os países em desenvolvimento e da América Latina”, e a Espanha foi um dos principais investidores, como destaca o economista Cobuccio (2011, p. 55):

A Espanha, com suas empresas de telecomunicações, energia elétrica e bancos, teve, assim, papel bastante ativo no processo de privatização das estatais brasileiras. Entre 1991 e 2002, 14,5% dos investimentos destinados à aquisição das estatais nacionais foram espanhóis.

Nessa mesma década, a Espanha estava passando por um processo importante de redemocratização e integração à Comunidade Europeia, bem como de internacionalização econômica. A integração à Comunidade Europeia, como explica Souza (2007), além de reordenar o processo de redemocratização, introduziu recursos externos na economia espanhola, a qual, apesar dos possíveis efeitos sociais negativos que isso poderia causar, possibilitou às reformas liberais fortalecerem o sistema financeiro local, bem como a junção com o setor produtivo

⁹ Disponível em: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm>. Acesso em: 17 jul. 2015.

privado e as estatais, o que consolidou os grandes grupos espanhóis, os quais, associados ao capital financeiro internacional, surpreenderam o mundo com sua capacidade de internacionalização. Tais fatores destaca a autora, favoreceu a inserção da Espanha no sistema internacional financeiro e, internamente, despertou o sentimento de “modernidade”, bem como fortaleceu os valores democráticos no país.

Em suma, o segredo do sucesso espanhol, indubitavelmente deve ser buscado na integração à Comunidade Europeia, mas passa pelas ‘opções’ políticas internas que, dentro do rol de possibilidades abertas pelo sistema capitalista mundial, foram decisivas à consolidação do capital financeiro espanhol, sem o qual, dentro do modelo liberal seguido, a economia espanhola não estaria hoje entre as 10 maiores economias do mundo. (SOUZA, 2007, p. 1).

De acordo com Cobuccio (2011), as empresas espanholas tiveram um papel importante como fontes de investimento externo nos países da América Latina na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI. Elas focaram alguns setores-chave, especialmente o de serviços, gerenciadas por poucos grandes grupos espanhóis, de modo específico no setor de serviços financeiros. O autor destaca nestes os grupos Santander e Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA), no setor de telefonia, o grupo Telefônica de Espanha, e no setor de energia, os grupos Repsol-YPF, Endesa, Iberdrola e Unión Fenosa.

Além da entrada desses grandes grupos no país, outro setor arrebatado pelas empresas espanholas foi o mercado editorial. Lisboa (2009) e Simão (2011) citam que houve, no Brasil, uma “corrida editorial” em busca de um mercado brasileiro promissor pelas grandes editoras espanholas, como Santillana, Planeta e Edições SM, as quais irromperam no campo das coleções didáticas não somente para o ensino da língua espanhola, como também para o ensino de outras disciplinas.

Nesse contexto prometedora de divisas entre as empresas espanholas e o mercado promissor brasileiro entrelaçado à implantação do Instituto Cervantes no país e, como apontamos anteriormente, à criação do MERCOSUL, podemos observar que esses acontecimentos foram fatores relevantes para culminar com o fenômeno denominado o *boom* do espanhol, período em que praticamente houve uma explosão do ensino da língua espanhola, juntamente com um aumento considerável de materiais didáticos no mercado editorial, como esclarece a professora Eres Fernández (2000, p. 65):

[...] en la década de los noventa es cuando la gran producción didáctica española y brasileña afecta de manera significativa el mercado editorial y la disponibilidad de materiales. El boom del español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas —opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo.¹⁰

Em síntese, podemos afirmar que a década de 1990 foi um período promissor e significativo para o processo de inserção do ensino de E/LE no Brasil. A seguir, finalizamos nosso estudo histórico relativo à implantação do castelhano no currículo da Educação Básica do país.

1.1.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a “Lei do Espanhol”

A LDB que vigora no Brasil até hoje, promulgada em 20 de dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, teve como aspecto positivo a retomada do caráter obrigatório do ensino de língua estrangeira, dessa vez a partir da quinta série do Ensino Fundamental, como dispõe o artigo 26, § 5º:

Na parte diversificada do currículo se incluirá, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades do centro (BRASIL, 1996).

Já no Ensino Médio, o artigo 36º, inciso III, estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, optativa, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Martínez-Cachero Laseca (2008) afirma que tais medidas pressupõem uma melhora importante com relação às LDB anteriores, ao incluírem a língua estrangeira como matéria obrigatória tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Entretanto, o autor aponta que, no aspecto prático, a situação não variou muito no Ensino

¹⁰ “[...] na década de noventa é quando uma boa produção didática espanhola e brasileira afeta de forma significativa o mercado editorial e a disponibilidade de materiais. O boom do espanhol no Brasil se manifesta com a implantação de um grande número de centros de ensino que oferecem cursos de espanhol, ao mesmo tempo que nas escolas regulares de ensino básico também começam a incluir o castelhano entre as matérias —opcionais ou obrigatórias. Estamos, agora, diante de uma situação bem diferente daquela que vivenciamos na década de setenta, por exemplo.” (Tradução nossa).

Fundamental no tocante ao que já vinha sendo feito, ou seja, o predomínio quase absoluto do ensino da língua inglesa. Embora no Ensino Médio tenha sido introduzida a possibilidade de uma segunda língua estrangeira como optativa, o que sem dúvida, abriu um importante espaço para o desenvolvimento do ensino da língua espanhola.

Paraquett (2009a) compreende que a LDB de 1996, ao determinar a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar, motivou o oferecimento da língua espanhola, inicialmente nas escolas privadas e depois nas escolas estaduais e municipais, como ocorreu na cidade do Rio de Janeiro. Nesta, em 1988, foi realizado o primeiro concurso para docentes da rede pública municipal para o nível de Ensino Fundamental, a qual passou a ser a primeira rede municipal a incluir a língua espanhola em seu currículo como língua obrigatória, ainda que opcional para o aluno.

Outro aspecto relevante apontado pela pesquisadora, o qual ocorreu antes da implantação da Lei nº 11.161/2005, também conhecida como a “Lei do Espanhol”, foi a fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em 2000, durante a realização do primeiro congresso dela na Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação do professor André Trouche. Essa associação tornou-se mais representativa que as associações de professores fundadas nos anos de 1980 e teve um papel relevante no processo de implantação e cumprimento da “Lei do Espanhol” em alguns estados do país.

Sobre a implantação dessa lei, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva em 5 de agosto de 2005, podemos observar que teve um percurso bastante longo e truncado. Como já citamos anteriormente, desde 1958 no Brasil já foram apresentados, na Câmara dos Deputados, quinze projetos de lei que tratam sobre a inserção da língua espanhola no currículo do ensino básico do país, e três no Senado, entretanto nenhum deles obteve sucesso em sua aprovação.

Para Martínez-Cachero Laseca (2008) e Rodrigues (2010a, p.188), o Projeto de Lei nº 4.004/93 apresentado pelo Poder Executivo à Câmara Federal, cujo objetivo era tornar “obrigatório o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus”, como sendo o projeto precursor do Projeto de Lei nº 3.987/2000 de autoria do deputado Átila Lira, culminou na prescrição da “Lei do Espanhol”.

O minucioso estudo de Rodrigues (2010a) detalha que o Projeto de Lei nº 4.004/93 passou por seis longos anos de trâmites na Comissão de Educação e Cultura. Entretanto, em 28 de outubro de 1999, quando o documento deu entrada novamente nessa Comissão, recebeu como relator o deputado Átila Lira o qual se deu conta de que, com as novas mudanças estabelecidas pela LDB de 1996, o referido projeto de lei apresentava incompatibilidade com a nova legislação. Por isso, o deputado apresentou um novo projeto que incluísse o ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, o qual foi protocolado com o nº 3.987/2000.

Após cinco anos de tramitação por diferentes comissões e de receber algumas emendas na Câmara dos Deputados, principalmente para deixar claro o caráter optativo para o aluno, esse novo projeto acabou culminando na aprovação da mencionada Lei nº 11.161/2005, que determina finalmente a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola no currículo do Ensino Médio em todas as escolas do país.

Após ter analisado o percurso histórico sobre a inserção do ensino de E/LE na Educação Básica do país. Podemos afirmar que a implantação dessa lei foi um grande marco para a valorização do ensino da língua espanhola, no currículo escolar brasileiro. Entretanto, estamos de acordo com Gonzalez (2009 apud RODRIGUES, 2010b, p. 22) quando ela afirma que não é suficiente a aprovação de uma lei para que de fato seja implantada a língua espanhola nas escolas do país, é preciso acima de tudo “[...] um efetivo desejo político, nascido de interesses e necessidades nacionais e não alheias, e que se traduzam em gestos firmes e legítimos, em boas inversões e em trabalho sério”.¹¹

Nesse sentido, como destaca Rodrigues (2010b), uma das medidas importantes para o estabelecimento do espanhol nas escolas brasileiras foi a publicação pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol (OCM, BRASIL, 2006). Este documento, além de poder contribuir para a regulamentação da língua espanhola como disciplina regular do currículo escolar do Ensino Médio, também tem o papel de servir como guia norteador para os professores que atuam no ensino de E/LE.

¹¹ Tradução nossa do texto original: “[...] un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio.

Desse modo, considerando a importância desse documento, apresentamos a seguir os principais documentos oficiais relacionados ao ensino de LEM de forma geral e direcionamos nossa análise às questões concernentes ao ensino da língua espanhola.

1.2 - Os documentos oficiais e o ensino de Língua Estrangeira Moderna e Língua Espanhola

Tal como expusemos na seção anterior, o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas públicas brasileiras passou por diferentes processos ao longo da história. No tocante ao atual ensino da língua espanhola, ressaltamos dois momentos importantes que facilitaram a inserção e o estabelecimento dele nas escolas do país. Primeiro, a aprovação da LDB (1996) que retomou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no currículo escolar a partir da 5ª. série do Ensino Fundamental e de uma segunda língua no Ensino Médio. Segundo, a aprovação da Lei nº 11.161/2005, que determinou a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola no currículo do Ensino Médio.

Juntamente com a LDB de 1996 e considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns para o processo educativo do país, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, dos quais analisamos alguns aspectos relevantes com relação ao ensino de língua estrangeira, em especial sobre o ensino E/LE.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira (PCN-LE) abordam de forma geral reflexões sobre o aprender e o ensinar línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, sem especificar uma em especial (BRASIL, 1998). Como o documento não tem caráter prescritivo, não apresenta uma metodologia específica para o ensino de línguas. Entretanto, sugere uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura pautada pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem, segundo seus autores.

[...] Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua

pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20).

Essa ênfase dada ao ensino de leitura em língua estrangeira provocou várias críticas e discordâncias no meio acadêmico. Porém, cabe destacar que o documento em questão não determina em nenhum momento que as demais habilidades, compreensão auditiva, produção oral e escrita, sejam descartadas do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Embora os PCN não determinem quais línguas devam ser inseridas no currículo escolar, uma vez que isso não é função do documento, o mesmo aponta três fatores que precisam ser considerados antes de realizar a escolha de qual ou quais línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. Fatores históricos, os quais são objeto de estudo em nossa pesquisa; fatores relativos às comunidades locais; fatores pertinentes à tradição.

Em relação aos fatores históricos, isto é, sobre o papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, propiciando que sua aprendizagem adquira maior relevância, o documento apresenta dois exemplos. O primeiro diz respeito à língua inglesa e sua proeminência hegemônica em função do poder e da influência econômica norte-americana, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. O segundo destaca a relevância do ensino da língua espanhola, devido ao aumento das transações econômicas no MERCOSUL:

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (BRASIL, 1998, p. 23).

Em outro momento, o documento faz novamente referência à importância da aprendizagem tanto da língua inglesa como da espanhola:

Por outro lado, há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil. (BRASIL, 1998, p. 40)

Podemos perceber que, embora a implementação da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no currículo de Educação Básica ainda estivesse distante de sua aprovação, os PCN-LE de 1998 já apontavam possibilidades bem pontuais para a escolha e inclusão dessa língua no currículo escolar.

Outro aspecto relevante que o documento apresenta é sobre a importância do papel educacional da Língua Estrangeira no currículo do Ensino Fundamental:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998, p. 38).

Dessa forma, os PCN-LE (BRASIL, 1998) reiteram a necessidade e a importância do ensino de língua estrangeira dentro do currículo escolar, pois contribuem para o processo educacional como um todo e apontam três aspectos que vão além da aquisição de habilidades linguísticas. Primeiro, colaboram para uma nova percepção da linguagem, o que proporciona maior compreensão sobre seu funcionamento, inclusive da própria língua materna. Segundo, promovem uma apreciação de costumes e valores de outras culturas, e isso contribui para o desenvolvimento da percepção sobre a própria cultura por meio de conhecimento e compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).

E por último, o papel interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo, o que beneficia a integração e estudo de outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, as quais passam a ter outro significado ao promoverem atividades conjugadas com o ensino dessa língua. Isso viabiliza, na prática de sala de aula, a correspondência entre ela e diferentes relações sociais, ou seja, fazer uso da linguagem para interagir no mundo atual.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), as Línguas Estrangeiras Modernas foram tratadas dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e o documento justifica o porquê dessa escolha:

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - as Línguas Estrangeiras Modernas assumem sua função intrínseca que, durante muito tempo esteve camuflada: a de ser veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios de acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de atuar e de conceber a realidade, o que propicia ao

indivíduo uma formação mais ampla e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2000, p. 26).

Sem deixar de lado os objetivos práticos da aprendizagem de uma língua estrangeira que englobam: entender, falar, ler e escrever, os autores do documento (BRASIL, 2000), ressaltam novamente a importância de seu ensino no caráter formativo do aluno, o qual deve ir além de compreensão e produção de enunciados corretos do idioma alvo, pois isso lhe propicia a possibilidade de comunicar-se de forma adequada em diferentes situações da vida cotidiana, o que contribui para sua formação geral enquanto cidadão.

1.2.1 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o ensino da Língua Espanhola

Depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e o Ensino Médio (BRASIL, 2000), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), como nas publicações anteriores, reuniu uma equipe de profissionais especialistas nas áreas afins para a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, volume 1, referente a Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006).

Esse documento, diferente dos anteriores, que trataram de forma geral os aspectos relacionados às Línguas Estrangeiras Modernas, apresenta dois capítulos relacionados ao tema: o capítulo três, que aborda aspectos gerais sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (conhecimentos de línguas estrangeiras), e o capítulo quatro, que trata especificamente de aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, (conhecimentos de espanhol).

Como o próprio título do documento indica, são orientações curriculares que visam propiciar algumas reflexões de caráter teórico-prático, durante o processo de análise e discussão sobre diferentes conflitos inerentes à educação, ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, às questões culturais, bem como à construção de visão de mundo.

Com o advento da Lei nº 11.161/2005, que determina a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola na grade curricular do Ensino Médio, as OCEM dedicam um capítulo especificamente para tratar sobre o ensino da Língua

Espanhola, com o intuito de sinalizar os caminhos que o ensino de E/LE deve trilhar (BRASIL, 2006).

Esse capítulo, cuidadosamente elaborado pelas consultoras, Isabel Gretel María Eres Fernández e Neide Therezinha Maia González, contempla vários pontos relevantes sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola, dos quais destacamos os que apresentam maior relação com o nosso tema em questão, muito embora o documento não contemple nenhum ponto específico sobre o uso de textos literários no ensino de E/LE.

Inicialmente, apontamos a preocupação do documento em reforçar as diferenças que existem entre o ensino de língua estrangeira no âmbito da escola regular e o das escolas de ensino livre ou institutos de línguas. Mencionamos essa questão não com o intuito de criticar o que o documento apresenta, mas, sim, esclarecer que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares não pode ter um fim unicamente no estudo somente da língua. É preciso haver interação dessa disciplina com as outras do currículo, em busca de encontrar convergências e interdependências com a realidade do aluno. Dentro dessa perspectiva, em que a formação do cidadão é um dos aspectos primordiais a ser desenvolvido pela escola, surge então a seguinte questão: como abordar aspectos sobre a cidadania em aula de língua estrangeira?

Para poder responder essa questão, as consultoras alertam que de antemão é preciso conceber a língua para além de seu aspecto comunicacional, isto é, contemplar toda sua complexidade na relação com o mundo e com o sujeito que fala, o qual, por sua vez, também o constitui. Portanto, ganha destaque a importância de refletir sobre “[...] o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua [...]” (BRASIL, 2006, p. 132). Esses aspectos da língua, sua relação com o mundo e o cidadão que faz uso dela são aspectos primordiais para trabalhar o ensino de Língua Estrangeira para a promoção da cidadania.

Todavia, isso demanda respeito e compreensão com a língua estrangeira, a qual detém formas insubstituíveis das identidades individuais e coletivas de sua comunidade. Partindo desses pressupostos, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 133) defendem a importância de “[...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como

sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade”, pois é meio do outro que nos constituímos como sujeitos falantes de outra língua.

Outro ponto abordado pelas OCEM sobre o ensino da Língua Espanhola está relacionado a questões que envolvem a heterogeneidade da língua. Desse modo, embora seja comumente discutido qual espanhol ensinar diante de diversas variantes existentes na Língua Espanhola, o documento apresenta uma reflexão profunda e abrangente sobre como uma língua tão heterogênea deva ser ensinada sem que sofra reduções simplistas e excludentes de sua rica pluralidade linguística. Nesse aspecto, além de refutar a ideia de um ensino dicotômico da língua, por exemplo, o espanhol peninsular *versus* variedades hispano-americanas, o documento aponta para a importância de pensar o ensino da Língua Espanhola sob uma perspectiva pluricêntrica¹² e reforça esse aspecto destacando o pensamento de Bugel (2000 apud BRASIL, 2006, p. 135):

Evidentemente, esta propuesta de pensar el español y su enseñanza a partir de un modelo pluricéntrico obliga a repensar también la cuestión de los materiales didácticos y la dinámica actual de la disciplina, que hoy parece moverse en una sola dirección - desde el 'centro' peninsular hacia la 'periferia' mundial. Probablemente, optar por un ejercicio más realista, en términos sociolingüísticos, sea menos difícil de lo que parece y sin duda será mucho más enriquecedor porque nos permitirá poner en práctica, cabalmente, todas las posibilidades de nuestra lengua.¹³

Com base nessa premissa, é muito importante considerar que dentro da Língua Espanhola existem várias comunidades discursivas¹⁴, e pelo fato de conseguirem comunicar-se entre si não significa que seja necessário ignorar ou “neutralizar” as diferenças existentes entre elas. Muito pelo contrário, é a partir do contato com algumas de suas variedades, sejam elas de natureza, regional, social ou cultural, o professor deve levar o estudante a conhecer e entender que a

¹² Segundo estudo de Bugel (2000), são consideradas línguas pluricêntricas aquelas formadas por dialetos ou variedades, que se diferenciam entre si em aspectos relacionados à pronúncia, léxico e gramática, mas que linguisticamente têm igualdade de condições de uso.

¹³ “Evidentemente, essa proposta de pensar o espanhol e seu ensino a partir de um modelo pluricêntrico obriga a repensar também a questão dos materiais didáticos e a dinâmica atual da disciplina, que hoje parece deslocar-se somente em uma direção – desde o centro peninsular para a periferia mundial. Provavelmente, optar por um exercício mais realista, do ponto de vista sócio linguista, seja menos difícil do que parece e sem dúvida será muito mais enriquecedor porque nos permitirá pôr em prática, cabalmente, todas as possibilidades de nossa língua.” (Tradução nossa).

¹⁴ Na concepção de Kachru e Nelson (apud BUGEL, 2000), uma comunidade discursiva é um conjunto de falantes que compartilham uma língua e suas regras de uso.

heterogeneidade é uma marca presente em todos os povos, culturas, línguas e linguagens (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, “o papel do professor passa a ser quase o de articulador de muitas vozes” (BRASIL, 2006, p. 136), mas não pode se reduzir a passar apenas listas de vocabulário e suas respectivas equivalências. Para Ventura (2005 apud BRASIL, 2006), é muito importante que os alunos tenham contato com as variedades linguísticas sempre de forma contextualizada e preferentemente por meio de um falante real que mostre sua variedade em funcionamento, e não de forma simplificada e estática mediante listas de palavras e curiosidades lexicais, como explica a autora: “El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad”¹⁵ (VENTURA, 2005 apud BRASIL, 2006, p. 137).

Assim, independentemente da variedade adotada pelo professor para o ensino da língua, ele precisa sempre buscar meios para poder mostrar aos alunos a existência de outras variedades dentro da mesma língua, tão ricas e válidas quanto a que ele usa, além de possibilitar-lhes oportunidades de aproximarem-se delas, sempre com o intuito de derrubar preconceitos ou estereótipos já criados de algumas variantes.

Outro aspecto relevante abordado pelo documento em questão, diz respeito à proximidade e à distância entre a língua materna e o espanhol e quais são os benefícios, ou não, de ambas para o processo da aprendizagem.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), a língua materna, no decorrer do percurso histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, teve momentos de muita aproximação e também de exclusão total do ambiente de ensino. Em se tratando do espanhol, por apresentar uma proximidade muito estreita com o português desde sua origem, determina maior atenção sobre que lugar a língua materna deve ocupar no processo de ensino e aquisição da língua espanhola.

Devido a essa proximidade, ao longo do tempo surgiram muitos estereótipos e visões simplistas em relação à falsa ideia de que aprender espanhol seria algo simples e fácil, que bastaria memorizar uma lista de “falsos amigos” e pronto, isso já

¹⁵ “O professor não pode falar somente sobre as variedades e ser a única voz que as representa, é importante que transmita a palavra a outros falantes que mostrarão como funciona realmente cada variedade.” (Tradução nossa).

seria o suficiente para dominar a língua, explica Celada (2002 apud BRASIL, 2006, p. 139).

Entretanto, o documento aponta que, graças a diferentes estudos contrastivos entre o espanhol e o português em diferentes níveis linguísticos – fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático – e também no aspecto discursivo, foi possível observar “complexos feixes de problemas interdependentes que podem chegar a ter efeitos os mais variados sobre o processo de aquisição” (BRASIL, 2006, p. 139). Por isso, é preciso identificar que lugar deve ocupar a língua materna no processo de ensino e aquisição da língua espanhola.

Nesse contexto, o documento destaca a importância da utilização da língua meta em sala de aula tanto como meio quanto como fim do ensino, sem desconsiderar o peso da língua materna no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Desse modo, sempre que for necessário, o professor poderá recorrer ao uso da língua materna, quando julgar que essa medida auxiliará o aluno a entender a língua estrangeira.

Outro ponto abordado pelas OCEM é a utilização da gramática no ensino de língua estrangeira. Para Jovanovic (1986 apud BRASIL, 2006), ela sempre teve uma posição de destaque, principalmente por meio de aplicação de exercícios estruturais, como se mediante sua prática repetitiva e mecânica o aprendiz conseguisse reproduzir sempre respostas corretas.

Embora essa visão sobre o ensino da gramática de forma estrutural e estática já tenha sido superada por outras metodologias, ela ainda está muito presente no cotidiano escolar do ensino de língua estrangeira. Porém, o documento deixa claro que essa postura “não pode ser mantida quando o enfoque adotado sinaliza direções e propósitos muito mais abrangentes” (BRASIL, 2006, p. 144), por exemplo, contribuir para o desenvolvimento da cidadania do aluno. Assim, “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (p. 144), proporcionando ao aluno uma visão mais reflexiva e menos prescritiva com relação ao uso da língua.

O que precisa ser privilegiado no ensino de uma língua estrangeira é a amostragem e a reflexão sobre a divisão que nela mesma se organiza ao redor do que é possível e do que é impossível dizer (uma questão que vai muito além do certo e do errado do ponto de vista da norma gramatical vigente e reconhecida), sendo que a gramática representa apenas uma dessas formas dessa divisão, configurada também por outros eixos, entre eles o da coesão, da coerência, da relação com o outro, da adequação a

contextos e situações. É nesse sentido que toda produção estrangeira deve ser focalizada, porque depende disso a possibilidade de ser compreendida e de não incorrer em problemas graves de inadequação que podem gerar desconfortos. (BRASIL, 2006, p. 145).

Desse modo, o documento sublinha a necessidade de ensinar a língua estrangeira não apenas pelo viés gramatical, meramente prescritivo, o que torna a análise e a metalinguagem em um fim em si mesmas, mas, sim, por meio de um processo reflexivo no qual o aluno perceba como diferentes formas de dizer foram construídas “na história e pela história, e que produzem sentido” (BRASIL, 2006, p. 145).

No tocante às orientações pedagógicas para o ensino do espanhol, as OCEM não têm por objetivo oferecer um guia ou uma relação fechada de conteúdos ou temas a serem desenvolvidos de forma homogênea em todo o território nacional. Pelo contrário, apontam quatro princípios gerais que possibilitam ao professor ter autonomia suficiente para realizar uma reflexão crítica sobre seu trabalho de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola na escola regular.

Em primeiro lugar, o documento destaca sobre a necessidade de o professor refletir acerca da função da Língua Espanhola na escola regular.

Em segundo lugar, é necessário que o professor estabeleça objetivos atingíveis, sempre levando em conta as peculiaridades regionais e locais de sua instituição de ensino, bem como as relações entre o universo hispânico e o brasileiro em toda a heterogeneidade constitutiva de ambos.

Em terceiro lugar, o docente precisa ter autonomia para selecionar e sequenciar os conteúdos, sejam eles temáticos, culturais, funcionais ou gramaticais, mais propícios para alcançar os objetivos estabelecidos.

E em quarto lugar, que ele possa definir linhas metodológicas e estratégias mais adequadas para a consecução de resultados previstos, sempre levando em consideração todo o processo de ensino-aprendizagem preestabelecido. Além disso, em consonância com os pontos já descritos, o professor também possa realizar a escolha do material didático adequado e estabelecer critérios de avaliação adequados e plausíveis a cada situação.

Para poder colocar em prática os quatro aspectos supracitados, as OCEM reforçam que, em relação ao ensino de língua espanhola, o princípio norteador desse documento tem o caráter formador, característica primordial do currículo do Ensino Médio, e ressaltam que

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a ‘estar no mundo’ de forma ativa, reflexiva e crítica (BRASIL, 2006, p. 146).

Assim, o documento deixa claro que o papel do professor deve ser o de agente ativo em sintonia com o aluno no processo de ensino-aprendizagem do E/LE considerando em primeiro lugar a língua como meio de integração, formação e desenvolvimento da cidadania.

No que se refere aos objetivos e temas que podem ser desenvolvidos nas aulas de língua espanhola, o documento, a título meramente sugestivo, elenca alguns grandes temas que viabilizam o desenvolvimento de projetos transversais tão preconizados pelos PCN, entre eles, política, economia, educação, cidadania, esportes, lazer, informação, língua e linguagens. Isso desde que, para o desenvolvimento desses temas, sempre seja considerada a abordagem da língua estrangeira subordinada à análise de temas relevantes na vida dos alunos, na sociedade que estão inseridos, na formação de cidadãos e na sua inclusão social.

Nesse sentido, para obtenção desses objetivos, as OCEM dão ênfase à ideia de que:

[...] é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das conseqüências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta. [...] Todos os elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo (BRASIL, 2006, p. 150).

Igualmente, as consultoras do documento em questão entendem que o ensino da língua não pode ser visto apenas como um fim em si mesmo nem como uma simples ferramenta de comunicação, mas como um elemento formador e constituinte de cidadãos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade.

As OCEM também tratam de algumas considerações sobre métodos, abordagens de ensino e materiais didáticos, os quais, como expusemos em todos os assuntos destacados sobre o documento, não têm caráter dogmático e, por isso mesmo, não defende a utilização de nenhum método de ensino de línguas, nem de nenhum material didático. Apenas reforçam a importância de adotar sempre princípios e pressupostos mais amplos, direcionando-os a uma postura mais crítica e

reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, considerando o viés formativo do aluno, e não somente o da língua como instrumento de comunicação (BRASIL, 2006).

Com relação especificamente a utilização do livro didático, o documento aponta que ele deve servir apenas como uma referência, um recurso facilitador do processo ensino-aprendizagem ou como um guia orientador geral para auxiliar a seleção e a organização dos objetivos e conteúdo das aulas. Visto dessa forma, o livro didático deve ser “um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas” (BRASIL, 2006, p. 154). E não apenas como material único que, muitas vezes, acaba se transformando na “bíblia” do professor.

Outro ponto relevante apontado pelo documento sobre os materiais didáticos refere-se ao cuidado que o professor deve ter ao adotar qualquer material didático e à importância de verificar e reconhecer a metodologia e os fundamentos teóricos que estão por trás do material, para o docente poder dialogar com esses pressupostos e, principalmente, para não ser presa fácil do “último lançamento” e de interesses meramente comerciais.

O documento ainda ressalta a importância de não transformar o livro ou o material didático em um fim, e sim como um meio para alcançar objetivos e metas traçadas, os quais devem ir muito além do livro didático. Da mesma forma, nem mesmo as metodologias nem as teorias devem ser adotadas como verdades únicas e inquestionáveis (BRASIL, 2006). Nesse aspecto, o documento traz o pensamento da pesquisadora Eni Orlandi sobre o cuidado que é preciso ter para não transformar o material didático em objeto:

[...] e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. (ORLANDI, 1987 apud BRASIL, 2006, p. 155).

Por isso, é extremamente importante a formação do professor e todo o processo reflexivo que ele deve ter diante da adoção e utilização do material didático. Nesse sentido, as OCEM finalizam o capítulo alertando sobre a necessidade de romper com a “circularidade do discurso pedagógico, que transforma os meios em fins” (BRASIL, 2006, p. 155), e que essa ruptura somente poderá ocorrer por meio da crítica e reflexão dos materiais didáticos, bem como das

metodologias e abordagens utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola.

1.2.2 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco histórico dentro das políticas públicas de educação do país. Ainda que o documento se encontre em versão preliminar, vale a pena apresentar alguns pontos relevantes para a nossa pesquisa. Entretanto, antes de abordá-los, apresentaremos alguns aspectos gerais sobre a elaboração desse documento.

Conforme dados do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular¹⁶, em junho de 2015, o MEC iniciou a redação do documento, em colaboração com membros das secretarias municipais e estaduais de educação, acadêmicos especialistas nas disciplinas e professores de Educação Básica.

A segunda etapa do processo deu-se início em setembro de 2015, quando o documento foi aberto para que qualquer cidadão pudesse fazer comentários, sugestões ou críticas por meio do *site* <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> até março de 2016. De acordo com o *site* do referido Movimento, o MEC recebeu mais de 12 milhões de contribuições.¹⁷

Em maio de 2016, o Ministério da Educação apresentou a 2ª versão da BNCC. Desse modo, o documento continua em fase preliminar e será debatido entre os meses de junho a agosto, desse mesmo ano, nos seminários estaduais liderados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Após esse debate, será elaborada uma nova versão do documento que, ao final, deverá ser encaminhada para o Conselho Nacional de Educação. Portanto, ainda não está previsto quando a BNCC entrará em vigor efetivamente no Brasil.¹⁸

A BNCC para a Educação Básica é resultado de um amplo processo de debate e negociação com diferentes participantes da área educacional e diversos segmentos da sociedade brasileira em geral (BRASIL, 2016). Esse documento

¹⁶ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-base/>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem nortear a elaboração dos currículos nas diferentes etapas de escolarização do país.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação.

[...]

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). (BRASIL, 2016, p. 24).

Assim, dado seu processo de construção participativa, espera-se que a BNCC (BRASIL, 2016) mantenha o direito dos estudantes da Educação Básica dentro de uma perspectiva inclusiva, de aprendizagem e de desenvolvimento. O documento de caráter normativo deverá ser referência para as escolas e os sistemas de ensino elaborarem seus currículos. Para isso, será preciso uma articulação entre todos os sujeitos participantes do processo educacional em conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, para viabilizar a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza o respectivo documento.

A respeito de sua apresentação, a BNCC também se divide em áreas de saber, porém com denominações diferentes dos PCN: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Outra diferença em relação aos PCN é que o documento abarca todos os níveis da Educação Básica desde o Ensino Fundamental, o qual se subdivide em duas etapas: anos iniciais e anos finais, até o Ensino Médio.

Os aspectos pertinentes à Língua Estrangeira Moderna estão presentes na Área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental e na Área de Linguagens do Ensino Médio. Em nenhum deles aparece estudo ou orientação específica sobre alguma língua estrangeira moderna, já que as orientações são todas de âmbito geral.

Considerando todos os documentos elaborados a partir da LDB, os PCN-LE, os PCNEM e as OCEM, os quais ao longo do tempo se estabeleceram em referências para diretrizes curriculares de estados e municípios da federação, promovendo mudanças significativas na educação em âmbito nacional, a BNCC retoma e atualiza

as propostas desse conjunto de documentos dentro de “uma perspectiva de educação linguística, interculturalidade, letramentos e práticas sociais” (BRASIL, 2016, p. 119).

No caso em questão da Língua Estrangeira Moderna, considerando seu aspecto educativo, que valoriza a pluralidade sociocultural e linguística brasileira, bem como estimula o respeito às diferenças, o trabalho com textos em outra língua coloca o aprendiz diante da diversidade, o que lhe propicia ampliação, aprofundamento e acesso a conhecimentos de outras áreas, além de outras formas de inserção social.

Não se trata, portanto, de compreender um conjunto apenas de conceitos teóricos e categorias linguísticas, para aplicação posterior, mas, sim, de aprender, **no uso e para o uso**, práticas linguístico-discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras. (BRASIL, 2016, p.120, grifos nossos).

Mais um aspecto relevante da BNCC que difere esse documento dos documentos anteriores, é o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que beneficiam diferentes usos da língua estrangeira em uma progressão organizada, com base em práticas sociais e de interação com textos e temas que podem constituir essas práticas.

As temáticas a serem tratadas em língua estrangeira se relacionam aos eixos de formação e temas integradores da BNCC, e as práticas sociais se articulam com as do componente Língua Portuguesa, a partir da perspectiva comum **de uso da língua em práticas sociais** e da opção pelo **texto e pelos modos de interação com ele** (escuta, leitura, oralidade e escrita) como centrais para a construção dos objetivos de aprendizagem. Ao apresentar uma perspectiva comum de **participação social por meio de gêneros do discurso e de oportunidades de uso-reflexão-uso para interagir por meio de textos**, busca-se salientar a importância de iniciativas conjuntas para aprofundar e valorizar o trabalho que já é feito na escola em diferentes línguas. (BRASIL, 2016, p. 121-122, grifos do documento).

Desse modo, podemos afirmar que a BNCC se fundamenta no princípio sociointeracionista de linguagem pressuposto por Mikhail Bakhtin (2011), que concebe a língua(gem) como uma forma de interação social estabelecida entre indivíduos históricos, socialmente organizados e inseridos numa situação comunicativa concreta. De acordo com essa “visão de língua, de cultura e de conhecimento constituídos no uso e na interação entre os sujeitos” (BRASIL, 2016, p. 125), o documento realizou a organização dos objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento a partir de práticas sociais que apresentam possíveis horizontes para o uso da linguagem por meio de gêneros do discurso.

A opção por organizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em práticas sociais, materializa a perspectiva de uso da linguagem adotada neste documento. **Aprende-se uma língua estrangeira no uso e para o uso.** Isso quer dizer que a apropriação do sistema linguístico-discursivo está articulada ao uso que se deseja fazer dele.

[...]

Não se trata, portanto, de compreender como categorizar recursos linguístico-discursivos, mas de como usá-los nas práticas sociais. Isso implica atividades de uso-reflexão-uso, assegurando oportunidades continuadas e renovadas para pôr em prática a língua em contextos significativos, lançando mão do conjunto de recursos fonológicos, morfológicos, lexicais ou sintáticos relevante para as situações de comunicação, e de uma atitude aberta para lidar com outros modos de fazer e dizer. (BRASIL, 2016, p.125, grifos nossos).

Com o intuito de apontar prioridades na seleção dos objetivos de aprendizagem, dos temas, dos textos e da escolha de atividades e projetos interdisciplinares, as práticas sociais sugeridas pelo documento são estas: vida cotidiana, artístico-literárias, político-cidadãs, investigativas, atividades mediadas pelas tecnologias digitais e sobre o mundo do trabalho.

Em relação às práticas artístico-literárias, o documento define o seguinte:

[...] referem-se à participação dos/as estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos, a partir de textos artístico-literários. Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, *fanfiction* etc.), de culturas estrangeiras ou locais (BRASIL, 2016, p. 126).

Essa prática social que contempla aspectos relacionados à arte, de modo específico a literatura, é uma medida extremamente inovadora, principalmente por se tratar de medidas e orientações para a elaboração do currículo do Ensino Fundamental e dentro da área do ensino de Língua Estrangeira. Esse cuidado em contemplar o uso de textos literários nas práticas educativas de língua estrangeira revela um grande avanço e preocupação com a importante tarefa de educar e formar os alunos, procurando o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Cabe aqui lembrar, que a literatura, como Antonio Candido (2004, p. 180) afirma, é um elemento indispensável para o processo de humanização: “A literatura

desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Esse e outros aspectos sobre a importância dos textos literários nas práticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especialmente da língua espanhola, apresentamos no próximo capítulo.

Em suma, podemos observar que os documentos tratados nesta seção buscam orientar, contribuir e levantar questões sobre o ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas brasileiras. Após a leitura deles verificamos, principalmente nos dois últimos, que as orientações estão pautadas em abordagens pedagógicas voltadas para as práticas sociais. Essa perspectiva de ensino visa à formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, muito além do simples ensino da língua como instrumento de comunicação.

Cabe também salientar que em todos os documentos o papel do professor é o de protagonista, para definir as linhas metodológicas, as estratégias mais adequadas para a obtenção dos resultados previstos, a escolha do material didático adequado, etc., sempre levando em consideração todo o processo de ensino-aprendizagem preestabelecido. Contudo, para que de fato todos esses estudos e reflexões ganhem sentido e produza efeitos, é preciso que esses documentos sejam cada vez mais lidos, analisados e discutidos no âmbito acadêmico, principalmente no meio escolar.

1.3 Os Centros de Estudos de Línguas e sua organização

Nesta terceira e última parte do primeiro capítulo, nosso foco de estudo são os Centros de Estudos de Línguas criados pelas Secretarias de Educação em diferentes estados do Brasil no final da década de 1980, com a finalidade de oferecer o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas para alunos das escolas públicas.

Entretanto, foi em função do aquecimento econômico entre os países do Cone Sul, no início da década de 1990, e da criação do MERCOSUL que o ensino da Língua Espanhola ganhou maior ênfase nesses Centros de Estudos.

Inicialmente, a criação dos CEL recebeu críticas por “mascarar” a inserção de uma segunda Língua Estrangeira Moderna dentro da grade curricular. Hoje essas

instituições têm recebido elogios em função dos resultados satisfatórios no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na escola pública, além do aumento significativo da implantação de novos CEL em todo o Estado de São Paulo.

A seguir, apresentaremos um breve histórico sobre o surgimento dos referidos Centros e aspectos relacionados a suas propostas de ensino.

1.3.1 Percurso histórico dos Centros de Estudos de Línguas

O surgimento dos Centros de Estudos de Línguas no país ocorreu dentro de um cenário socioeconômico favorável ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, em especial o espanhol. Isso ocorreu principalmente devido ao processo de democratização do país durante a década de 1980 e à abertura do mercado para os países da América Latina, a qual mais tarde, em 1991, se cristaliza no Tratado de Assunção e na criação do MERCOSUL, conforme comentamos anteriormente.

Embora Paraquett (2009a) afirme que os Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas surgiram primeiramente na cidade de Niterói, em 1979, Damasco (2012) apresenta em seu artigo “Uma Proposta de Periodização do Ensino de Línguas Estrangeiras no Distrito Federal: 1959 – 2012”, a criação do primeiro Centro Interescolar de Línguas - CIL, no ano de 1975 na cidade de Brasília. Segundo a autora, esse e os demais Centros Interescolares de Línguas foram criados com o intuito de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras oferecido nas escolas regulares. Essa “nova modalidade de ensino” reverberou em quase todo o país e deu início à fundação dos Centros de Línguas em diferentes estados brasileiros, como indica Moreno Fernández (2005, p. 27). Assim, em 1998, eram ao todo dez estados que tinham criado centros dessa natureza: Acre, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco e São Paulo, dentre os quais destacamos o processo de criação do Paraná e de São Paulo.

No estudo de Picanço (2003), que entre outros assuntos trata sobre a criação dos Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM no estado do Paraná, destaca que, após uma forte pressão por parte das diferentes Associações de professores de línguas, em especial a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR). A Secretaria de Educação do Paraná decretou a

criação de 22 CELEM, em 15 de agosto de 1986, por meio da Resolução nº 3.546/86. Entretanto, segundo a autora, esses centros de estudos de línguas somente passaram a funcionar efetivamente em 1988, depois de dois anos de forte pressão por parte da (APEEPR), que teve um papel decisivo para a implantação efetiva dos CELEM no referido estado.

No estado de São Paulo, a criação dos Centros de Línguas ocorreu em convergência com os anseios políticos e econômicos de integração com os países da América Latina, na segunda metade da década de 1980, mais precisamente no ano de 1987.

Segundo estudo de Gasparelo (2008), a Secretaria de Estado da Educação, com o intuito de cumprir uma decisão política do Governo do Estado de São Paulo em efetivar a integração latino-americana, formou uma comissão para discutir a implantação das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina no currículo das escolas estaduais.

Para viabilizar tal determinação, em 10 de agosto de 1987, no governo de Orestes Quércia, foram criados os Centros de Estudo de Línguas por meio do Decreto nº 27.270. O objetivo disso foi enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais, além de propiciar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística e superar a situação de monolinguismo presente na escola pública estadual. E por meio dessas instituições o Estado de São Paulo viabilizou o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas com ênfase no espanhol, como dispõe o artigo 1º do referido decreto:

Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola (SÃO PAULO, 1987).

Estudo realizado por Santos (2011) mostra que a aprendizagem da língua espanhola era considerada uma das formas de viabilizar a integração entre os países da América latina, como evidencia um trecho do discurso proferido pelo governador Orestes Quércia:

Nosso governo em São Paulo empunhará a bandeira da integração latino-americana. Se as nações mais fortes sentem necessidade de se unir, como é o caso da Comunidade Econômica Europeia, com muito mais razão, no interesse comum, precisamos estabelecer uma união definitiva. Temos uma mesma origem e um mesmo destino: somos irmãos. Em apoio e incentivo a

esta integração, neste governo, ainda neste ano, ao lado das iniciativas econômicas, vamos estabelecer critérios para o ensino da língua espanhola e da história do povo latino-americano nas escolas do nosso Estado (PCLEM-E, 1989a apud SANTOS, 2011, p. 68)

Embora inicialmente o que fora pleiteado pela sociedade e os representantes acadêmicos da língua espanhola fosse a inclusão do espanhol no currículo das escolas públicas, o estado optou pela fundação dos Centros de Estudos de Línguas, alegando problemas de legislação e falta de recursos para a implantação em toda a rede de ensino (SANTOS, 2011). Esse fato, segundo o pesquisador, foi verdadeiramente uma grande conquista numa época em que o ensino de espanhol tinha perdido totalmente seu pequeno espaço no âmbito escolar.

Callegari (2008) relata que, para a implantação inicial dos Centros de Estudos de Línguas no Estado de São Paulo, foi realizado um levantamento para verificar quantas e quais escolas teriam condições de abrigá-los, bem como quantos professores graduados teriam possibilidade de lecionar a língua espanhola. Esse trabalho foi elaborado por uma comissão formada por professores da USP, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e membros da Secretaria de Estado da Educação. Por fim, depois da análise dos resultados obtidos, determinou-se a criação de 22 Centros de Estudos de Línguas, os quais, no início, ministraram aulas de espanhol a aproximadamente 2.900 alunos.

O objetivo inicial dos Centros de Estudos de Línguas era prioritariamente o ensino da língua espanhola; porém, depois de forma gradativa, cada um deles foi ampliando o oferecimento de outras línguas modernas, como francês, alemão, italiano, inglês, e atualmente alguns chegam a oferecer até mandarim e japonês, embora o ensino da língua espanhola continue sendo priorizado e apresente maior número de turmas e alunos nos referidos Centros.

Em termos de evolução dos números dessas instituições no decorrer do tempo, segundo o estudo de Santos (2011), o Estado de São Paulo, em meados da década de 2000, tinha 77 Centros, depois, em 2011, atingiu a marca de 140. Hoje, de acordo com o último censo realizado pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CEGB)¹⁹, o Estado de São Paulo apresenta 220 Centros e está presente em mais de 170 municípios.

¹⁹ Relação de escolas de Centros de Estudos de Línguas (CEL) com número de alunos e classes por idiomas. Data base: 31/08/2015. Fornecido pela CGEB_SG_EC_LCT Língua Estrangeira Moderna.

Podemos observar que praticamente duplicou o número dessas instituições em menos de cinco anos. Nesse sentido, houve, portanto, um aumento significativo. Contudo, se consideramos que o Estado de São Paulo se subdivide em 645²⁰ municípios e os 220 Centros de Línguas encontram-se distribuídos em 170 deles, é preciso ainda bastante empenho por parte da Secretaria de Educação para ampliar muito mais a rede dos Centros de Línguas no Estado de São Paulo. Entendemos que essa ampliação é necessária para que o Estado possa ofertar aos alunos da rede pública, as mesmas condições e o acesso ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas de qualidade.

1.3.2 Organização e funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas no Estado de São Paulo

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação (SEE), o Centro de Estudos de Línguas constitui uma unidade de ensino vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual e se destina ao atendimento de alunos devidamente matriculados no Ensino Fundamental ou médio, com frequência regular, na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual (SÃO PAULO, 2013).

O Centro tem por finalidade proporcionar aos alunos a possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira moderna como mecanismo de enriquecimento curricular, com ênfase no domínio da linguagem oral e o acesso à cultura de outros povos e civilizações.

Atualmente os cursos dos Centros de Línguas são regidos pela Resolução SE nº 44, de 13 de agosto de 2014. Desse modo, os cursos oferecidos pelos Centros no Estado de São Paulo são destinados exclusivamente a alunos que comprovadamente estiverem matriculados e regularmente cursando o Ensino Fundamental a partir do 7º ano, o Ensino Médio ou a Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino, como também os alunos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Os cursos são de caráter opcional e de livre escolha da clientela escolar.

²⁰ Dados retirados de *site*. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/atlasecon/intro/cap2_intro.pdf. Acesso em: 7 set. 2015.

O aluno pode inscrever-se em até dois cursos de idiomas entre os oferecidos pelo Centro de Línguas, a fim de ampliar suas possibilidades de conseguir matrícula de acordo com a quantidade de vagas que cada curso oferece. Entretanto, somente poderá efetivar sua matrícula em um único idioma, bem como não é permitido cursar mais de um curso concomitantemente. Em relação às faltas, o aluno não poderá atingir o índice de ausências injustificadas igual ou superior a 25% do total de aulas dadas em qualquer dos estágios do CEL, pois, caso contrário, perderá o direito à renovação de sua matrícula no curso.

Os cursos de línguas modernas oferecidos pelo CEL, com exceção da língua inglesa, apresentam uma carga horária total de 400 horas que correspondem a 480 aulas, as quais são divididas em dois níveis (I e II), e cada nível é subdividido em três estágios semestrais de 80 aulas cada, distribuídas em quatro aulas semanais com duração de cinquenta minutos. Ao todo, os cursos com essa carga horária têm a duração de três anos ou seis semestres divididos em dois níveis. Nesse período deverá ser garantida ao aluno uma aprendizagem progressiva no idioma de sua opção.

O curso de inglês tem uma duração de 100 horas, correspondendo a 120 aulas, e deverá ser desenvolvido, obrigatoriamente, em um único nível/estágio de estudos ao longo de um ano letivo. Esse curso destina-se unicamente a alunos do Ensino Médio e seu objetivo é o desenvolvimento da compreensão e da fluência na conversação oral desse idioma.

Embora esteja vinculado a uma escola estadual, o Centro de Línguas tem funcionamento próprio, pois independe de organização curricular, seriação e funcionamento da escola que o sedia. Entretanto, ele deve atender às normas regimentais básicas estabelecidas para as escolas estaduais, ao calendário previamente estabelecido pela escola vinculadora, bem como precisa constar de sua proposta pedagógica e de seu regimento.

No levantamento que realizamos sobre o percurso histórico da língua espanhola no currículo de Educação Básica no Brasil, observamos que o processo de reinserção do espanhol no currículo escolar resultou em dois momentos importantes. O primeiro foi a criação dos CEL, e o segundo, a aprovação da Lei Ordinária nº 11.161/2005, a qual, depois de várias décadas de trâmites legislativos,

concretizou e regulamentou a inserção do ensino de LE no currículo do Ensino Médio em todas as escolas do país.

Percebemos também que houve uma evolução de pensamento sobre as diferentes abordagens de ensino de LE de modo geral nos documentos analisados. Além disso, destacamos os aspectos mais pertinentes com relação ao ensino de E/LE, os quais foram fundamentais para a análise dos dados obtidos em nossa pesquisa. E por último, apresentamos um pouco sobre o histórico dos CEL do Estado de São Paulo, bem como sua organização e funcionamento, elementos importantes para reconhecimento e compreensão de nosso objeto de estudo.

CAPITULO II - LÍNGUA(GEM), LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA (E/LE)

Neste capítulo, trataremos da fundamentação teórica do trabalho, que está centrada em dois aspectos básicos de nossa pesquisa: a língua(gem) e o ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio da literatura. Assim, dividimos o presente capítulo em duas partes.

Na primeira, apresentaremos aspectos gerais das diferentes concepções de língua e linguagem no decorrer da história, destacando o sociointeracionismo e os postulados de Bakhtin (2011, 2014).

Na segunda parte, discutiremos os tópicos sobre a literatura, literariedade, funções da literatura no processo de ensino e aprendizagem e formação do homem, bem como a utilização da literatura no ensino de língua estrangeira, em especial, da língua espanhola (E/LE).

2.1 - A linguagem e o sociointeracionismo

A linguagem, no curso da história, tem sido concebida de diferentes formas, as quais, segundo Koch (2006), podem ser sintetizadas em três concepções principais: a primeira, como meio de representação do mundo e do pensamento humano; a segunda, como instrumento de comunicação, e a última, como forma ou lugar de inter(ação).

A primeira concepção é, sem dúvida, a mais antiga, e sua função principal é a representação do pensamento e o conhecimento de mundo.

A segunda considera a língua como um código, e tem por função principal a comunicação entre um emissor – que emite a mensagem – e um receptor – que a decodifica.

A terceira concepção é aquela que entende a linguagem como atividade ou ação entre os sujeitos históricos e socialmente situados, que se constituem, de forma interativa, em suas relações dialógicas.

A concepção da linguagem como representação do pensamento destaca a fala como referência nos estudos da língua. De acordo como Travaglia (2005), o ato da

fala é considerado monológico e individual, e não sofre interferência do outro e nem das circunstâncias que permeiam a ocasião social de sua produção.

As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 2005, p.21).

De acordo com Geraldi (1984) e Travaglia (2005), a segunda concepção está relacionada à teoria da comunicação, na qual a linguagem é um instrumento *de e para* a comunicação. Por esse prisma, a língua é vista como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e com capacidade de transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor.

Desse modo, é necessário que os falantes dominem o código para que a comunicação possa ser efetivada. A língua, portanto, é considerada um ato social, pois envolve pelo menos duas pessoas, o que torna indispensável que “o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive”. (TRAVAGLIA, 2005, p.22)

Essa concepção está presente nos estudos linguísticos estruturalistas postulados por Saussure e nos estudos de Noam Chomsky sobre a gramática gerativa. Em ambos, os autores analisam e descrevem a língua isolada de sua utilização.

O estruturalismo ganha destaque na Europa com a famosa obra póstuma do linguista suíço Ferdinand Saussure *O Curso da Linguística Geral*, publicada em 1916. Embora não tenha sido escrita por ele, e sim por alguns de seus alunos da Universidade de Genebra, a partir das notas de aula que haviam tomado entre os anos letivos de 1907 a 1911, é por meio dessa obra que a Linguística moderna se edifica e que Saussure passa a ser considerado o pai da Linguística, como ciência de estudos da linguagem.

O estruturalismo linguístico de Saussure destaca a língua como um objeto específico de estudo, a qual é conceituada como um “sistema de signos”, isto é, um conjunto de unidades organizadas que formam um todo.

Dois aspectos importantes ganharam destaque em seus estudos. Primeiro, a separação entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*), quer dizer, o sistema e os possíveis usos do sistema, pois Saussure percebia a língua como “um sistema abstrato, um fato social, geral, virtual”, ao contrário da fala, que era considerada “a

realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável” (ORLANDI,1987, p. 24). Desse modo, os estudos linguísticos da época privilegiaram a atenção para a compreensão e a descrição das “regras do jogo”, ou seja, o estudo do sistema, do código, da língua, e deixaram de lado a fala, por não ser sistemática e por depender dos indivíduos que a utilizam.

O segundo aspecto relevante proposto por Saussure é a separação dicotômica entre os estudos sincrônicos e diacrônicos da linguagem. Os sincrônicos estão relacionados ao estudo sobre “o estado atual do sistema da língua”, e a diacronia compreende a “sucessão, no tempo, de diferentes estados da língua em evolução” (ORLANDI,1987, p.24). Assim, a diacronia, por ser considerada incompatível com a noção de sistema, também foi excluída de sua fundamentação.

Travaglia (2005) destaca que tanto os estudos estruturalistas saussurianos como os transformacionistas de Chomsky se limitam ao funcionamento interno da língua e a separa do homem no seu contexto social.

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonora ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2005, p. 22-23).

A terceira concepção entende a linguagem como meio de interação, o que significa que a língua não é mais vista de forma isolada, separada do sujeito que a utiliza, e sim, faz parte da interação humana. De acordo com Travaglia (2005, p. 23), “os interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”.

Essa concepção de linguagem está fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin, que, em sua célebre obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), antes de refletir sobre os princípios básicos da linguística da enunciação, faz uma profunda análise sobre as duas correntes filosóficas da linguagem predominantes na época, definindo-as de “subjetivismo idealista” e de “objetivismo abstrato”. As correntes filosóficas de Bakhtin representam, respectivamente, as concepções de linguagem como representação de mundo e do pensamento, e instrumento de comunicação.

Bakhtin (2014) não nega em seus estudos a estrutura da língua, porém assevera que ela deve ser estudada e entendida em enunciados concretos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2014, p. 127, grifos do autor).

Ao ressaltar o caráter social da linguagem, Bakhtin (2011) formulou os conceitos de dialogismo e os gêneros discursivos, os quais estabeleceram novos caminhos para o trabalho pedagógico com a linguagem e demandaram uma nova abordagem para o ensino da língua. Diante disso, de acordo com o filósofo russo, a utilização da língua se dá por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana.

Para Bakhtin (2011, p. 262), todo enunciado apresenta um tema, um estilo e uma construção composicional, que são determinados por um dado campo comunicacional. Dessa forma, os enunciados são únicos e individuais, porém “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.”

Bakhtin (2011) sustenta que a aprendizagem da língua somente ocorre por meio da construção de enunciados, pois o ser humano não se comunica por orações isoladas, nem por palavras soltas. E os gêneros do discurso, na visão do filósofo russo, organizam a nossa fala quase da mesma forma que as formas gramaticais organizam a estrutura da língua.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. **Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível** (BAKHTIN, 2011, p. 283, grifos nossos).

Assim, podemos observar que, para Bakhtin, os enunciados e os gêneros discursivos são os elementos básicos constitutivos da linguagem, sem os quais não é possível estabelecer comunicação verbal. Nessa concepção de língua, o texto é visto como lugar no qual os participantes da interação dialógica se constituem e são

constituídos, e a língua é tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais.

Segundo essa definição de linguagem, como processo de interação, Marcuschi (2005) aponta que o estudo da língua não pode mais se deter exclusivamente na análise das palavras ou estruturas frasais. Essa abordagem precisa ser abandonada em favor de um ensino-aprendizagem que leve em conta as realizações empíricas da língua, isto é, os textos (falados e escritos) que se concretizam na forma de gêneros textuais.

Existe uma diversidade extremamente rica de gêneros do discurso ou gêneros textuais, uma vez que eles são uma fonte inesgotável das diferentes possibilidades de manifestação humana por meio da língua. E devido à complexidade e heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) os diferenciou em primários (simples) e discursivos secundários (complexos) para poder aprofundar o estudo e a análise deles.

Os gêneros complexos incorporam e reelaboram diferentes gêneros primários, ou simples; estes, por sua vez, foram formados nas condições da comunicação discursiva imediata. Por exemplo, um romance caracteriza-se como um enunciado complexo, pois ele é composto por diálogos, réplicas de cartas e outros enunciados simples. Juntos, os enunciados simples tornam o romance um enunciado complexo. Já os diálogos de uma conversa cotidiana são um exemplo de enunciado simples. Eles estão inseridos na comunicação discursiva imediata.

Bakhtin (2011, p. 265) destaca a importância dos estudos a respeito da natureza e diversidade dos gêneros dos enunciados nas diferentes esferas da atividade humana, visto que “a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” Desse modo, o filósofo assevera que o enunciado é o núcleo mais relevante dentro dos estudos da língua. Igualmente, os gêneros discursivos, pois organizam o ato da enunciação.

2.1.1 A contribuição dos estudos literários sob a perspectiva de Bakhtin

Para Bakhtin (2011, p. 360-362), a literatura está intimamente relacionada à cultura e à época em que foi criada, e não pode ser entendida fora desse contexto. Porém, o autor explica que devido à literatura ser um “fenômeno complexo e

polifacético demais”, não pode ser estudada isolada de toda a cultura de sua época, nem tampouco fechar o seu estudo unicamente no período em que foi escrita. É preciso “nos afastar no tempo para longe do fenômeno em estudo” (BAKHTIN, 2011, p. 362).

Os gêneros literários e do discurso vão incorporando e assimilando formas de visão de determinados aspectos do mundo ao longo dos anos. E a arte do autor literário está em despertar nos gêneros “as potencialidades de sentido jacentes”, elucida Bakhtin (2011, p. 364). Para o linguista, o escritor é “um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão, e os estudos literários têm a incumbência de ajudá-lo nessa libertação” (BAKHTIN, 2011, p. 364).

Bakhtin acredita que é preciso tomar distância para compreender a obra literária, uma vez que ela está diretamente ligada à cultura:

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas (...). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Como Bakhtin aponta, os estudos literários são de natureza dialógica e devem estar abertos à compreensão responsiva, isto é, a compreensão que movimenta o leitor a refletir e a agir, colocando-se em atitude de alteridade diante do outro. Isso faz do texto literário um campo privilegiado para a análise dos conceitos próprios da linguagem, tais como signo, enunciado, texto, gênero discursivo, entre outros que Bakhtin estudou e definiu com propriedade.

Segundo Bakhtin (2014, p. 36), “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, ela é um fenômeno ideológico por meio do qual se revelam as formas básicas e gerais da comunicação semiótica. Por isso, o filósofo afirma que a palavra é um signo neutro, pois pode preencher qualquer espécie de função ideológica, seja ela estética, científica, religiosa, etc.

Seguindo os preceitos bakhtinianos, a palavra, na literatura, é sempre uma palavra dialógica que ultrapassa os limites do texto literário. É uma palavra-semente que se abre à fecundação no momento psico-histórico de sua enunciação. A literatura reelabora e reorganiza, dentro de uma perspectiva específica, o mundo em

que as palavras se enunciam. Isso traz o contexto para a própria enunciação do texto literário.

Assim, o tratamento do texto literário deve envolver o exercício de reconhecimento das singularidades e propriedades que adornam um tipo particular de uso da linguagem. Por isso, é extremamente necessário pensar e refletir sobre as formas mais adequadas de se trabalhar a leitura de textos literários no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem), independentemente de ser estrangeira ou não.

2.2 A literatura e o ensino de espanhol como língua estrangeira

Nesta parte do capítulo, nosso foco de estudo e discussão serão aspectos relacionados à literatura, não como objeto de estudo para análises literárias, mas como recurso para a formação leitora na aula de língua estrangeira.

Iniciamos com questões pertinentes à literatura e à literariedade, uma vez que existe uma linha tênue que separa os textos literários daqueles que não são. Pois, de acordo com Mendoza (2004 apud Silva & Aragão, 2013, p. 164), uma das dificuldades relacionadas ao ensino de língua a partir do texto literário “pode ser atribuída, entre outros motivos, à falta de definições quanto ao que é literatura, o que confere a qualidade literária a um texto ou por que um texto é literário”.

Na sequência, trataremos das funções da literatura, bem como de algumas questões acerca da importância de se trabalhar os textos literários no ensino da língua espanhola.

2.2.1 A literariedade e os textos literários

Definir o que é literatura, ou encontrar um traço distintivo que identifique se um texto é literário ou não, é uma tarefa árdua sobre a qual os teóricos, até agora, não conseguiram encontrar um consenso, principalmente em função da diversidade de formatos das obras e porque “a maioria delas parece ter mais em comum com obras que não são geralmente chamadas de literatura do que com algumas outras obras reconhecidas como literatura.” (CULLER, 1999, p. 28). Nossa intenção não é esgotar nem encerrar a discussão sobre o tema, apenas apresentamos alguns

enfoques que subsidiam a nossa escolha e definição da literariedade presente no texto.

Mas o que é exatamente um texto literário? O linguista norte-americano Jonathan Culler (1999), em sua obra *Teoria literária: uma introdução*, ilustra bem a complexidade da questão e apresenta a metáfora das ervas daninhas. Para o linguista, as plantas consideradas daninhas não têm um elemento único que as diferencie das outras, pois não apresentam nenhuma “daninheza” especial. Sua forma e sua essência podem ser muito semelhantes às das plantas cultivadas. Igualmente, o texto literário pode ter formas muito semelhantes às de outros tipos de textos, por outro lado, pode ser muito diferente de outro do mesmo gênero.

Assim, por meio dessa metáfora, Culler (1999) busca demonstrar a dificuldade que existe em determinar as características dos textos literários, pois esse processo depende de diversos fatores, os quais mudam à medida que ocorrem câmbios na sociedade. Basta lembrar que a palavra literatura, antes do século XVII, remetia a qualquer *texto escrito* ou ao *conhecimento de livros*, e até hoje, no meio científico, por exemplo, a palavra literatura compreende o conjunto de obras e estudos realizados sobre um determinado assunto. Como o próprio Culler (1999, p.28) exemplifica: “a literatura sobre evolução é imensa”, referindo-se ao conjunto de estudos e obras que abordam o tema. Outra situação diz respeito ao estudo de muitas obras que hoje são consideradas literárias, mas que antigamente não eram, pois apenas serviam como bons exemplos de uso da linguagem e da retórica.

Com o intuito de explicar os principais traços de literariedade nos textos literários, Culler (1999, p. 35) destaca que a literatura pode ser identificada pelo uso da “linguagem com propriedades ou traços específicos” e como “produto de convenções e certo tipo de atenção”. Para melhor compreensão, o autor aponta e explicita cinco pontos relacionados às características da natureza literária, ou literariedade, propostos pelos teóricos.

O primeiro deles analisa a organização da linguagem: “literatura é linguagem que coloca em primeiro plano a própria linguagem”, e, para exemplificar, Culler (1999, p. 35) cita a composição poética e sua preocupação com a organização do plano sonoro, a repetição rítmica de sons e as combinações verbais incomuns, demonstrando uma organização da linguagem focada nas estruturas linguísticas.

O segundo traço destacado pelo linguista é a literatura como integração da linguagem, em que diversos elementos componentes do texto relacionam-se de forma complexa, como conexões de reforço ou contraste e dissonância entre as estruturas de diferentes níveis linguísticos. Esse traço não é exclusivo dos textos literários, ele pode estar presente em propagandas, *slogans* e outros tipos de mensagens. O teórico assevera que essas explicações ou traços linguísticos servem para dirigir atenção à organização de sua linguagem. Entretanto, não podem ser considerados os únicos pontos a serem observados, pois impedem de ter a linguagem “como a expressão da psique de seu autor ou como reflexo da sociedade que a produziu” (CULLER, 1999, p. 37).

O terceiro ponto explicitado pelo teórico determina a ficção como um dos traços de literariedade no texto, pois a obra literária é um evento linguístico que projeta o mundo ficcional, incluindo falantes, atores, acontecimentos e um público implícito. Segundo Culler, esse público vai tomando forma por intermédio das informações fornecidas pela obra (como, por exemplo, o que deve ser explicado e o que se supõe que o público já saiba). O crítico afirma que “a ficcionalidade da literatura separa a linguagem de outros contextos nos quais ela poderia ser usada e deixa a relação da obra com o mundo aberto à interpretação” (CULLER, 1999, p. 39).

A quarta marca da literariedade apresentada pelo crítico é a função estética, a qual, historicamente, é a denominação outorgada à teoria da arte, que envolve questões e debates sobre o papel e a relação do belo com a verdade e com o bem. Para um melhor detalhamento, o linguista faz referência ao grande filósofo alemão Immanuel Kant, um dos maiores teóricos da estética ocidental. Ele explica que:

A estética é a tentativa de transpor a distância entre o mundo material e espiritual, entre um mundo de forças e magnitudes e um mundo de conceitos. Objetos estéticos, tais como as pinturas ou as obras literárias com sua combinação de forma sensorial (cores, sons) e conteúdo espiritual (ideias), ilustram a possibilidade de juntar o material e o espiritual. Uma obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo (CULLER, 1999, p. 39-40).

Em outras palavras, os objetos estéticos devem ter “uma finalidade sem fim”, ou seja, sua construção deve estar vinculada ao prazer pela obra ou ao prazer que a obra proporciona, e não a algum aspecto externo. Em termos de literatura, equivale a ponderar a contribuição de suas partes para o efeito do todo, sem considerar que

a obra precise alcançar algum fim específico, como informar ou persuadir, assegura o linguista.

O último aspecto exposto pelo teórico é a literatura como construção intertextual ou auto-reflexiva. Culler (1999) explica que um texto literário existe em meio a outros textos e da relação entre eles.

Ler algo como literatura é considerá-lo como um evento linguístico que tem significado em relação a outros discursos: por exemplo, como um poema que joga com as possibilidades criadas por poemas anteriores ou como um romance que encerra e critica a retórica política de seu tempo (CULLER, 1999, p. 40).

Por outro lado, também podemos ler os poemas ou os romances relacionando-os com as operações da imaginação e interpretação poética, proporcionando uma autorreflexão da própria literatura. Dentro dessa perspectiva, o linguista aponta, que “a literatura é uma prática na qual os autores tentam fazer avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre, implicitamente, uma reflexão sobre a própria literatura”. Porém, essa atividade não é uma ferramenta única da literatura, pois a intertextualidade e a autorreflexão acerca do texto está presente, como bem sabemos, em outros textos não literários, como as frases dos para-choques dos caminhões (exemplo apresentado pelo autor) e também em textos jornalísticos, na linguagem cinematográfica, etc. (CULLER, 1999, p.41)

Tudo isso demonstra que definir o que é literatura abarca diferentes ângulos, e nenhum deles, nem os cinco pontos apresentados por Culler (1999, p. 42), conseguem definir todas as propriedades ou traços literários, pois o teórico revela que “as qualidades da literatura não podem ser reduzidas a propriedades objetivas ou a consequências de maneiras de enquadrar a linguagem”, uma vez que “a linguagem resiste aos enquadramentos que impomos”.

Isso posto, ao discutir a função da literatura na sociedade e seus aspectos conflitantes, Culler (1999, p. 47) apresenta a literatura tanto como um veículo de difusão ideológica como um instrumento para sua anulação, e define: “A literatura é o ruído da cultura assim como sua informação. É uma força entrópica assim como um capital cultural. É uma escrita que exige uma leitura e envolve os leitores nos problemas de sentido”. E o linguista encerra essa discussão destacando que:

Refletir sobre a literariedade é manter diante de nós, como recursos de análise desses discursos, práticas de leitura trazidas à luz pela literatura: a suspensão da exigência de inteligibilidade imediata, a reflexão sobre as

implicações dos meios de expressão e a atenção em como o sentido se faz e o prazer se produz (CULLER, 1999, p. 47).

Após abordar a literatura e sua literariedade, seguimos nossa análise com base nos preceitos finais defendidos por Culler (1999), ou seja, para ler e analisar os textos literários precisamos, inicialmente, nos despreocupar em encontrar qualquer informação imediata ou orientação persuasiva. Por outro lado, devemos procurar enfatizar a reflexão sobre a relação dos meios de expressão e sua produção de sentido, bem como o seu efeito estético e o seu desdobramento no prazer da leitura.

2.2.2 A literatura e sua função humanizadora

A seguir, centraremos nosso estudo em questões que envolvem a literatura, a educação e a formação do homem. Para tal, destacamos as reflexões do crítico literário Antonio Candido (2002), que discorre sobre a função da literatura na formação humana e apresenta três aspectos.

Primeiramente, o autor destaca o âmbito psicológico, uma vez que o ser humano apresenta uma necessidade universal de ficção e fantasia coextensiva à satisfação das necessidades básicas. Independente de seu estágio – criança ou adulto, primitivo ou civilizado, letrado ou analfabeto –, o ser humano precisa suprir a necessidade de ficção manifestada a cada instante. Candido (2002, p. 81) ressalta a importância da fantasia na constituição humana ao afirmar que “ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota”. E que modalidade, senão a literatura, poderia sistematizar melhor a fantasia e a ficção?

Candido (2002) defende a literatura como uma das modalidades que respondem a essa satisfação universal e compara a necessidade onírica do homem com a necessidade de acessar o mundo ficcional ou fabulado. Ou seja, da mesma forma que o ser humano precisa sonhar durante suas horas de sono, o homem, no estado de vigília, também precisa entrar em contato com o mundo ficcional ou poético, seja ele por meio de uma moda de viola, uma história em quadrinhos, telenovela ou leitura de um romance. Assim, o autor coloca a literatura no patamar das necessidades universais do homem, e que, portanto, precisam ser satisfeitas. Ele complementa que o acesso à literatura constitui um direito de todo ser humano.

No segundo aspecto vinculado à sua formação, o crítico revela a literatura de maneira bem ampla e abrangente, como uma manifestação universal elaborada por todos os homens em todos os tempos. Uma criação com “toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. (CANDIDO, 2004, p.174).

Já no terceiro ponto, que envolve a função da literatura e a formação humana, o autor indaga o aspecto educativo e revela que a função educativa da literatura transcende ao pressuposto meramente pedagógico, pois o papel da literatura no processo formativo do ser humano tem efeitos extremamente complexos e profundos na psique humana, difíceis de mensurar.

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 2002, p.82).

Por isso, seria artificial considerar que a literatura funcione como “os manuais de virtude e boa conduta”, uma vez que as obras consideradas indispensáveis para a obtenção de uma boa formação dentro dos preceitos de boa conduta estabelecidos pela sociedade, normalmente, também trazem aspectos da condição humana, que muitos moralistas desejariam extirpar, chegando a casos extremos de censura e proibição de circulação dos livros condenados.

Desse modo, o crítico literário mostra o conflito entre a ideia convencional que a literatura “eleva e edifica” e “sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida”. Ele defende que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, como ensina a vida. “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p.85).

2.2.3 O texto literário e o ensino de espanhol como língua estrangeira

Antes de tratar especificamente da importância do uso da literatura no ensino da língua espanhola, apresentaremos um breve resumo sobre a presença e o uso dos textos literários nas diferentes metodologias de ensino de língua estrangeira a partir do século XX até a atualidade. Observaremos que o uso e a funcionalidade da literatura no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira passou por diferentes momentos em função das variações metodológicas.

Até aproximadamente os anos 50 predominou no Brasil o modelo gramatical, também conhecido como método tradicional, cujo foco de ensino centrava-se na tradução, memorização das regras gramaticais e imitação das amostras de língua consideradas “elevadas”. Para essa metodologia, os textos literários eram um veículo perfeito para o ensino de uma língua estrangeira, porém exerciam apenas uma função instrumental de aprendizagem e fixação do modelo culto da língua a ser aprendida, descartando o desenvolvimento de atividades interpretativas e a compreensão dos textos (MUNIZ & CAVALCANTE, 2009).

Vale a pena lembrar que estudar línguas estrangeiras, na época, era praticamente uma forma de acesso à literatura ou ao desenvolvimento intelectual. Segundo Acquaroni (2007), nesse período, o texto literário era considerado o ponto de partida, como também o de chegada. Dessa forma, o estudo da língua pelo método tradicional era simplesmente sinônimo de aprendizagem de regras e exceções que deveriam ser observadas nas lições típicas de gramática. Por outro lado, a linguagem literária era considerada superior à oralidade e sinônimo de cultura (GONÇALVES, 2011).

Acquaroni (2007) explica que com o desenvolvimento e a implantação dos fundamentos estruturalistas, tanto na Europa como nos Estados Unidos, e devido à urgência em aprender línguas, como o alemão e o japonês, pela explosão da Segunda Guerra Mundial, esses fatores foram decisivos para o surgimento de uma nova corrente metodológica, sob diferentes nomenclaturas, porém com bases no estudo estruturalista da língua.

Assim, até a década de 70 houve uma mudança na metodologia de ensino de línguas, a qual variou em função dos critérios linguísticos da época. Surgiram vários métodos, como por exemplo, o audiolingual ou áudio-oral e o audiovisual. Esses

métodos tinham por objetivo romper com a metodologia tradicional. Assim, os textos literários foram suprimidos dos programas de ensino de línguas, e o estudo das estruturas linguísticas e do vocabulário passou para o primeiro plano. Além disso, esses novos métodos de ensino seguiam uma sequência por níveis em função da dificuldade que as estruturas e o vocabulário apresentavam para os alunos. Ademais, as obras literárias não se adequavam à referida nivelção (ALBALADEJO, 2007 e GONÇALVES, 2011).

Nos anos 80, com o surgimento do modelo comunicativo, acontece uma verdadeira “revolução”, e toda a ênfase dos estudos recai sobre a aquisição da competência comunicativa.

Segundo Germain (1993 apud Gonçalves, 2011, p. 44), a partir do método comunicativo a língua passa a ser considerada um instrumento de comunicação ou de interação social. Desse modo, a aprendizagem da língua estrangeira tem por meta o desenvolvimento da capacidade de produzir enunciados na língua-alvo, diferente da formação de hábitos proposta pelo behaviorismo. Em resposta a essa nova demanda, a abordagem comunicativa privilegia a utilização de textos autênticos com o intuito de aproximar os alunos da realidade do uso da língua-alvo.

Essa valorização do uso de documentos autênticos como materiais textuais dava indícios que beneficiaria diretamente a reincorporação da literatura no ensino de língua estrangeira. Entretanto, de acordo com Albaladejo (2007), o movimento comunicativo dos anos 80 e seu caráter utilitarista desvia de seu foco tudo aquilo que não tivesse um propósito prático, e a literatura passou a ser vista como uma língua estática e muito distante das expressões comunicativas utilizadas no cotidiano.

Es más, la necesidad por parte del alumno de un arsenal de términos críticos pertenecientes al metalenguaje de los estudios literarios, y la enorme carga de connotaciones culturales no deseadas, convencia a los profesores de lenguas extranjeras de que las obras literarias no podrían ser estudiadas satisfactoriamente en la lengua extranjera (COLLIE and SLATER, 2002, apud ALBALADEJO, 2007, p. 4).²¹

Contudo, Acquaroni (2007, p.51) defende que mesmo parecendo um paradoxo, a literatura começa a surgir nos materiais didáticos de língua estrangeira, a partir do

²¹ “E mais, a necessidade por parte do aluno de um arsenal de términos críticos pertencentes à metalinguagem dos estudos literários, e a enorme carga de conotações culturais não desejadas, convencia aos professores de línguas estrangeiras de que as obras literárias não poderiam ser estudadas satisfatoriamente na língua estrangeira.” (Tradução nossa)

enfoque comunicativo, principalmente com o desenvolvimento de manuais didáticos baseados no foco por tarefas. Assim, a autora explica que o método comunicativo vai abrindo espaço à integração da literatura, embora de forma “desigual e assistemática”.

Finalmente, a partir dos anos 90 o uso da literatura volta a ganhar espaço e, pouco a pouco, ela começa a ser incorporada nos materiais e métodos de ensino de línguas estrangeiras. Segundo Albaladejo (2007), a revalorização da literatura como instrumento didático para o ensino de línguas estrangeiras favoreceu ao aparecimento de várias obras dedicadas à exploração de textos literários no campo da metodologia da língua inglesa. Porém, o mesmo não ocorreu com o ensino da língua espanhola, e são escassas as pesquisas relacionadas ao tema. Além disso, embora nos livros didáticos exista uma preocupação em inserir a literatura, esta, normalmente, aparece como um apêndice ao final das unidades, como um mero traço ornamental, cultural e quase exótico, sem qualquer relação com a proposta metodológica da unidade didática.

Nesse sentido, ainda que se referindo, em particular, à poesia, não obstante podendo ser aplicado a todos os textos literários em geral, Acquaroni (2006 apud Albaladejo 2007) discorre sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor em incorporar os textos literários no desenvolvimento da aula.

Ya el hecho de situar el poema al final de la unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema queda así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación no se llega a realizar nunca en clase (ACQUARONI, 2006 apud ALBALADEJO 2007, p. 4).²²

Portanto, e em comum acordo com Albaladejo (2007, p. 4-5), podemos constatar que é premente encontrar estratégias para fazer com que a literatura se consolide uma parte mais significativa nos programas de ensino de línguas para estrangeiros. Ademais, há que se aproveitar a riqueza que os textos literários oferecem como *input* de língua para desenvolver, dentro de um contexto cultural significativo, as quatro destrezas linguísticas fundamentais no processo de aquisição

²² “Já o fato de situar o poema no final da unidade revela, em muitos casos, as dificuldades que esse material apresenta para que o professor possa incorporá-lo realmente no desenvolvimento da aula: o poema fica assim relegado a uma posição de fechamento marginal, de exercício voluntário que geralmente e por motivos de tempo para o cumprimento da programação não chega a ser realizado nunca na aula.” (Tradução nossa)

de uma língua estrangeira: compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita.

2.2.4 Por que trabalhar a literatura na sala de aula de E/LE?

A seguir, apresentaremos e discutiremos alguns aspectos principais que demonstram, em nossa opinião, a relevância e a necessidade de inserir os textos literários como recurso linguístico na aula de língua estrangeira, em especial, nas aulas de espanhol.

De acordo com Zilberman (1990 apud Cosson, 2006), o uso da literatura como recurso educativo antecede a existência formal da escola, pois, segundo a pesquisadora, “as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos”. Com base nisso, a inserção da literatura no ensino de língua nas escolas partiu de um duplo pressuposto: “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. E pautados nessa concepção, o ensino de línguas, como o latim e o grego antigo, apoiou-se nos textos literários da Era Clássica (COSSON, 2006, p. 20).

Muito embora a literatura atualmente seja considerada um elemento constitutivo na formação do estudante, Cosson (2006) revela que, na prática, o texto literário, aos poucos, vem sendo substituído nos livros didáticos – principalmente nos do Ensino Fundamental – por textos jornalísticos, publicitários, entre outros, sob o pretexto de que o texto literário não apresenta mais um modelo adequado para a escrita escolar. Essa conduta, portanto, deixa a leitura do texto literário em segundo plano, como leitura complementar, ou o coloca à parte para o estabelecimento de atividades especiais de leitura.

Por outro lado, cada vez mais vem sendo confirmado por diversos autores que “a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua estética, colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e de encarar a vida” (SILVA, 1998, p. 89). Portanto, é de suma importância o estudo da literatura na escola, especificamente em sala de aula, uma vez que o ato de ler um texto literário não implica somente na sua leitura, mas desenvolve mecanismos que despertam para o sentido da vida.

Todos os documentos oficiais, anteriormente citados, elaborados a partir da LDBEN 9394/96, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), os PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000 e 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), reverberam e reforçam diferentes reflexões acerca da relevância da prática da leitura na escola, e apontam os benefícios que ela oferece, considerando sempre o viés formativo do aluno, e não somente o da língua como instrumento de comunicação.

A partir dessa fundamentação, entendemos que o uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira e, no caso em questão, de língua espanhola, contempla todos esses aspectos, dado que, entre tantos suportes de ensino, os textos literários ganham destaque, principalmente por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, e possibilitam a formação crítica e leitora do aprendiz.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo está dividido em três partes. Primeiramente, apresentamos a metodologia adotada para realizar esta pesquisa, bem como a justificativa da escolha de nosso referencial teórico-metodológico.

Na segunda parte, descrevemos o nosso objeto de estudo, e, na terceira, apresentamos os procedimentos e os sujeitos participantes da pesquisa de campo.

3.1 Abordagem metodológica

Este estudo está pautado na abordagem qualitativa de pesquisa e tem como fundamento teórico-metodológico a perspectiva sócio-histórica. Isso porque, nesse tipo de investigação, o pesquisador deve estar preocupado não só com o produto de sua pesquisa, mas também com o processo que envolve o evento estudado.

Na obra *A pesquisa qualitativa em Educação*, de Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke & André, 1986, p. 11-13), apresenta cinco aspectos principais que configuram os estudos qualitativos. O primeiro ponto é que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Ou seja, entende-se que na pesquisa qualitativa o pesquisador, durante um período prolongado, tem contato direto com o ambiente e a situação que está sendo pesquisada, com o intuito de realizar o trabalho de campo.

O segundo aspecto está relacionado aos dados coletados, que são considerados predominantemente descritivos. Esse material, como explica Lüdke & André (1986), é rico em descrições dos sujeitos participantes da pesquisa, situações e acontecimentos diversos, além de incluir transcrições de entrevistas e depoimentos.

O terceiro ponto é que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.12), isto é, o maior interesse do pesquisador ao estudar um problema específico está em averiguar como ele se manifesta nos procedimentos, nas tarefas e nas atividades interativas do cotidiano.

O quarto aspecto apresentado se refere ao “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, e isso é foco de atenção especial do pesquisador. Segundo os autores, nos estudos qualitativos sempre existe a tentativa de apreender a

“perspectiva dos participantes”, ou seja, a forma como os informantes compreendem as questões que estão sendo investigadas. Desse modo, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12).

O quinto e último ponto está relacionado à análise dos dados, que tende a seguir um processo indutivo – a preocupação principal dos investigadores não está na busca de evidências que comprovem as hipóteses formuladas antes de dar início aos estudos – e sim, na observação e inspeção dos dados “num processo de baixo para cima (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13).”

Em suma, a pesquisa qualitativa compreende a aquisição de dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com o caso estudado, valoriza mais o processo do que o produto final e se empenha em descrever as perspectivas dos participantes da pesquisa.

Em consequência disso, e por entendermos que esses aspectos contemplam as características de nosso trabalho investigativo, adotamos essa metodologia de pesquisa.

Além disso, tomamos como referencial teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural com ênfase no método discursivo-enunciativo de Bakhtin (2011). Concordamos com esse parecer no sentido de que é por meio da linguagem e na relação com o outro, dentro de um modo dialógico, que o homem se constitui, constrói sua história e é constituído por ela. Portanto, torna-se importante conhecer os processos históricos e sociais para se compreender o desenvolvimento humano, indo além das aparências. Mais detalhes acerca dessa abordagem estão disponíveis no **Capítulo II**.

3.2 Objeto de estudo

Nosso objeto de estudo são os *Centros de Estudos de Línguas - CEL* da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Os motivos que nos levaram a escolher esses locais de ensino foram diversos.

O primeiro motivo se dá em função de nossa experiência no CEL *EE. Profa. Maria José de Aguiar Zeppellini* da cidade de Rio das Pedras, desde 2013, como

professora de espanhol. Essa experiência gerou motivação para conhecer melhor o percurso histórico dos referidos Centros, desde sua implantação até o seu funcionamento, englobando, inclusive, os CEL de outras Unidades de Ensino.

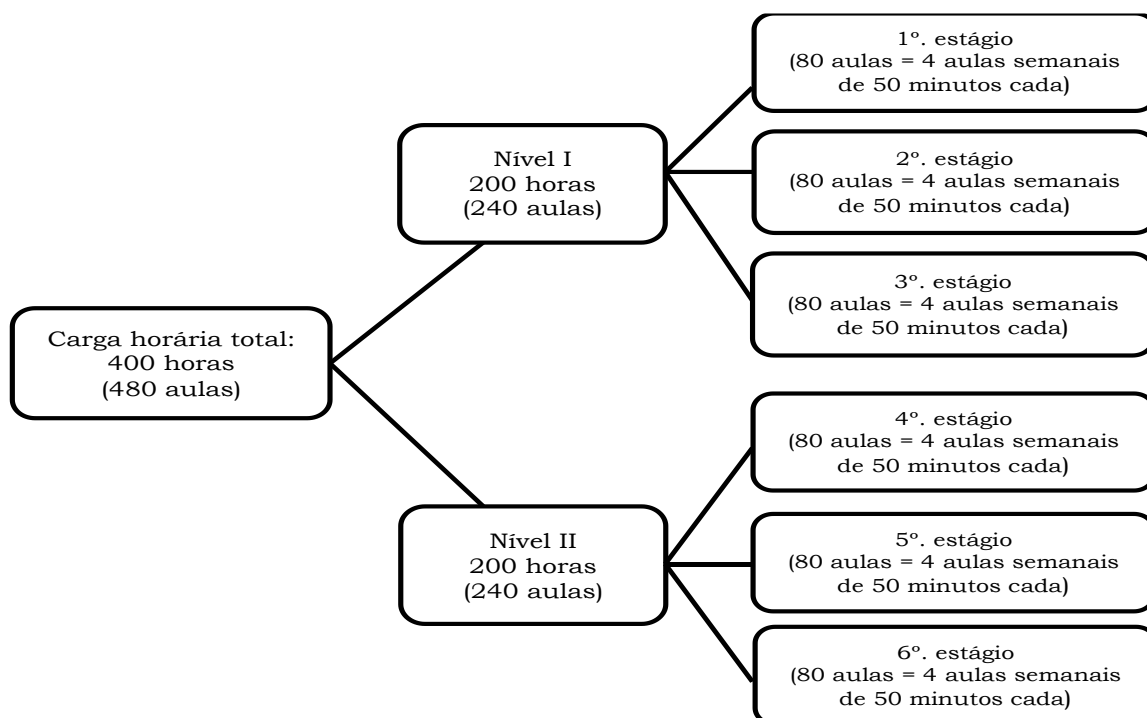
O segundo estímulo deu-se pelo fato dos CEL oferecerem, para os alunos matriculados nas escolas públicas, cursos de línguas estrangeiras modernas, dentre elas a língua espanhola. Assim, como já abordado no primeiro capítulo, a criação e implantação dos CEL tem o intuito de enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais e viabilizar o oferecimento de ensino de línguas estrangeiras, em especial, a língua espanhola.

Embora no início tenham recebido críticas por oferecerem os cursos fora da grade curricular, entendendo que esses CEL estariam fora do contexto da educação global, atualmente a grande maioria é reconhecida pela sua excelência de ensino, como revelam os estudos de Gasparelo (2009), Santos (2011) e Godoy (2013).

Outro fator importante para a escolha do nosso objeto de estudo é com relação à duração do curso de língua espanhola, que acontece em três anos. Ele está dividido em dois níveis (I e II), e cada nível subdivide-se em três estágios de 80 aulas de 50 minutos cada, totalizando uma carga horária de 200 horas por nível. Portanto, ao final do curso o aluno terá completado uma carga horária de 400 horas. A divisão do curso é semestral, e as quatro aulas semanais são oferecidas, normalmente, em dois dias por semana. Na Figura 1, mostramos um fluxograma que sintetiza a organização do curso. Devido a essa carga horária significativa, entendemos que existe a possibilidade de desenvolver um ensino da língua espanhola com qualidade, possibilitando a exploração e o uso de textos literários dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Como critério para a escolha dos CEL, indicamos, preferencialmente, aqueles próximos à instituição sede (UNIMEP) nas cidades de: Piracicaba, Rio das Pedras e Indaiatuba. Além dessas cidades mais próximas, também realizamos a pesquisa nos municípios de Araraquara e Matão, por apresentarem escolas pioneiras, inclusive a implantação do Centro de Estudos de Línguas no Estado de São Paulo, há mais de vinte e cinco anos.

Figura 1 – Fluxograma dos cursos do CEL



Fonte: Godoy (2013)

O CEL é uma unidade de ensino que pode ser vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual que demonstre interesse em sediá-lo e apresente as condições necessárias, tais como: espaço físico adequado para ministrar os cursos, público-alvo interessado e horário de funcionamento que possibilite o atendimento aos alunos que trabalham. Assim, o CEL mantém o mesmo nome da escola a que ele estiver vinculado, e a direção da unidade escolar deve conservá-lo de forma visível, bem como facilitar o acesso às informações relacionadas ao funcionamento do CEL, como abertura de turmas, horários, etc.

As escolas estaduais que participaram de nossa pesquisa foram: *E.E. João Manoel do Amaral*, situada em Araraquara; *EE. Jardim Morada do Sol*, da cidade de Indaiatuba; *EE. Prof. Henrique Morato*, do município de Matão; *EE. Sud Menucci*, localizada em Piracicaba; *EE. Profa. Maria José de Aguiar Zeppellini*, da cidade de Rio das Pedras.

Destacamos que as cinco escolas que escolhemos para realizar o trabalho de campo nos receberam muito bem, desde a direção, coordenação, professores, funcionários e alunos. Dentre eles, gostaríamos de destacar o fundamental papel das coordenadoras, pois todas elas foram muito receptivas, atenciosas e facilitaram a mediação junto aos professores e aos alunos da escola, viabilizando a realização

da pesquisa. Por ocasião da participação nas entrevistas, foi viabilizada a dispensa dos professores de seus horários de ATPC²³.

Agradecemos, também, a cooperação de todos os alunos e, em especial, dos professores que participaram desse estudo, sem os quais essa investigação não seria possível. Os participantes foram muito solícitos e tiveram boa vontade em falar sobre sua trajetória profissional e suas práticas de ensino. Essa postura facilitou bastante a realização dos trabalhos.

Observamos que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP (CEP – UNIMEP) sob o número 60/2015 (vide Anexo A) e que todos os participantes da pesquisa, antes de qualquer atividade, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo B), no qual consta a natureza e a justificativa da pesquisa, seus objetivos e em que consiste sua participação.

3.3 Apresentação dos Instrumentos de coleta de dados e participantes da pesquisa

O intuito da presente pesquisa foi levantar o maior número de informações sobre as diferentes formas de uso de textos literários em sala de aula, de língua espanhola ou não, e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem da língua em questão. Decidimos investigar tanto os professores que ministram aulas de língua espanhola quanto os alunos dos respectivos CEL descritos anteriormente.

Foram selecionados, inicialmente, sete dos doze professores de língua espanhola inscritos nos referidos Centros de Estudos. Isso deu-se por questões de disponibilidade de horários tanto dos docentes como da pesquisadora.

Como instrumento para a coleta de dados de professores e alunos, escolhemos a aplicação de questionários com perguntas objetivas relacionadas ao nosso foco de pesquisa (Vide Apêndice A e B).

No caso dos professores, por ser um número menor de participantes, e por entendermos que poderíamos obter informações valiosas para nosso estudo, além da aplicação do questionário, também realizamos entrevistas semiestruturadas. Isso porque, de acordo com Triviños (1987), em se tratando de pesquisa qualitativa, esse

²³ Aula de trabalho pedagógico coletivo.

instrumento é considerado um dos principais meios de investigação para realizar a coleta de dados.

Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que estão relacionadas ao tema da pesquisa. Desse modo, os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Entretanto, o foco principal deve ser colocado pelo investigador-entrevistador. Ainda sobre esse aspecto, o autor explica que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Tendo em vista esses aspectos, a entrevista semiestruturada que aplicamos aos professores contém os seguintes eixos norteadores: graduação e formação continuada, experiência docente, concepção de língua, metodologia e material didático, a importância da literatura na formação do professor, a importância na formação do aluno e como recurso didático (Vide Apêndice C).

Com relação à seleção dos alunos participantes desta pesquisa, solicitamos que cada professor escolhesse uma turma, desde que o grupo escolhido pelo docente, preferencialmente, não estivesse no primeiro estágio. Essa condição foi colocada por entendermos que os alunos de estágios mais avançados teriam maior conhecimento sobre o andamento do curso e um pouco mais de maturidade para poder responder, de forma mais abrangente, às perguntas do questionário.

Ao todo, 128 alunos responderam ao questionário (vide apêndice B), o qual apresentava os seguintes eixos norteadores: idade; estágio do curso; materiais e recursos didáticos utilizados pelo professor; reconhecimento dos gêneros textuais utilizados em aula; reconhecimento dos gêneros literários lidos ou trabalhados em aula; identificação do interesse pela leitura, ou não; reconhecimento das principais dificuldades no processo de aquisição da língua espanhola; sugestões para melhoria das atividades docentes, entre outros.

A seguir o próximo capítulo apresentará a análise dos dados coletados por meio de pesquisa realizada com alunos e professores dos CEL.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa de campo realizada nos cinco Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo descritos no capítulo anterior. No decorrer da exposição dos dados obtidos, nos debruçaremos na descrição e análise deles.

Para que os dados obtidos possam ser examinados e interpretados detalhadamente, dividimos o capítulo em três partes. Na primeira, faremos uma breve descrição de cada um dos cinco CEL onde realizamos a pesquisa. Na segunda, trataremos da apresentação e análise dos dados relativos aos professores. E na terceira, exporemos e analisaremos os dados relativos aos alunos.

Cabe ressaltar que, no intuito de evitarmos qualquer tipo de exposição dos professores participantes desta pesquisa, utilizaremos a letra “P” e os números de 1 a 7 (P1, P2 e assim sucessivamente) para nos referirmos aos sujeitos participantes da pesquisa. Com relação aos alunos, apresentaremos os dados de forma geral, porém sempre e quando necessário destacaremos a turma relativa ao número do professor correspondente. Essa numeração adotada na exposição dos dados, não segue uma ordem alfabética, e sim uma sequência aleatória estabelecida pela pesquisadora.

4.1 Descrição dos Centros de Estudos de Línguas

Como já expusemos no capítulo anterior, nossa pesquisa de campo foi realizada em cinco CEL, localizados em diferentes municípios do Estado de São Paulo. Na Tabela 1, apresentamos algumas informações sobre os respectivos Centros de Estudos.

Esclarecemos que esses dados foram obtidos em conversas com as coordenadoras e professores deles. O número de turmas representa a média do 1º e 2º semestres de 2015, período em que foi realizado o trabalho de campo, pois, como já explicitamos na seção 3.2 deste trabalho, os cursos são semestrais e apresentam uma breve oscilação em relação ao número de turmas e de seus alunos. Desse modo, os dados relativos à quantidade de alunos tanto dos cursos de espanhol

quanto de todos os cursos de línguas oferecidos em cada CEL são aproximados e referem-se ao mesmo período.

Tabela 1- Dados sobre os Centros de Estudos de Línguas: 1º e 2º semestres de 2015

CEL Município	Ano de Fundação	Nº de Turmas Espanhol	Nº alunos Espanhol	Nº total de alunos CEL	Outras Línguas	Horário
Araraquara	1987	20	400	550	Inglês, italiano, francês, alemão, mandarim ²⁴	Manhã, tarde, noite
Indaiatuba	2012	7	120	140	Inglês	Manhã, tarde
Matão	2011	8	180	270	Inglês, italiano, francês, alemão, mandarim ²⁵	Manhã, tarde, noite
Piracicaba	2010	10	250	450	Inglês, italiano, francês	Manhã, tarde, noite
Rio das Pedras	2012	4	90	90	Não	Manhã, tarde

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos observar, com exceção do CEL de Araraquara, todos os demais são relativamente recentes, ou seja, são resultantes do processo de expansão, que teve início, como já expusemos no **Capítulo I**, a partir de meados do ano 2000, período em que o número de CEL no Estado de São Paulo praticamente triplicou. Essa expansão possibilitou que cidades pequenas, como por exemplo, Rio das Pedras, pudesse implantar um Centro de Estudos de Línguas.

A seguir, apresentamos algumas breves considerações relevantes sobre o funcionamento dos respectivos CEL, uma vez que o foco central de nossa pesquisa está na exploração dos dados obtidos com os professores e alunos.

Na Tabela 1, podemos observar que, entre os cinco Centros pesquisados, três apresentam um número total de alunos acima de 240. Esse dado é relevante, pois, segundo a Resolução SE nº 44, de 13/8/2014, que delibera sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas, na seção VII, a qual trata sobre o professor coordenador, seu artigo 19 determina que, “Poderá contar com posto de

²⁴ Conforme informações da coordenadora do CEL de Araraquara, essa língua parou de ser oferecida em 2015, porque o governo não renovara o convênio com a China.

²⁵ Idem.

trabalho de Professor Coordenador o CEL que apresente o total de, no mínimo, 240 (duzentos e quarenta) alunos por semestre” (SÃO PAULO, 2014).

Essa determinação representa uma diferença bastante significativa para regular o bom andamento e funcionamento do CEL. Observamos durante o trabalho de campo que, os CEL que possuíam uma coordenação exclusiva, proporcionava um direcionamento mais preciso e objetivo, em busca de soluções e novas medidas para manter a manutenção e o progresso dos trabalhos realizados nos respectivos CEL. Assim, estamos de acordo com a seguinte definição de coordenador feita por Eres Fernández (1993, p. 42 apud Santos, 2011, p. 199):

O coordenador é uma figura chave nos CEL, já que muito do que se faz ou se deixa de fazer depende dele. O coordenador, em muitos CEL, é o responsável pelos êxitos alcançados e pela motivação e interesse que demonstram professores e alunos.

Além disso, as reuniões semanais com os professores, chamadas de Aulas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (ATPCs), são realizadas especificamente para tratar de assuntos relacionados aos cursos oferecidos pelo CEL. Dessa forma, percebemos que essa medida traz benefícios muito importantes para o desenvolvimento e a melhoria das atividades realizadas nos cursos oferecidos.

Outro ponto que pudemos observar diz respeito à diversidade de línguas oferecidas em cada CEL e o número de alunos, ou seja, quanto maior a variedade de línguas oferecidas, há um aumento de seu número de alunos. E essa relação, como acabamos de comentar, proporciona vários benefícios para o desenvolvimento dele. Essas vantagens podem ir desde o estabelecimento de uma coordenação específica, e todos os benefícios que isso propicia, até a representação real do plurilinguismo e multiculturalismo, tão preconizados pelos PCN (BRASIL, 1998, 2000), pelas OCEM (BRASIL, 2006) e agora também pela BNCC (BRASIL, 2016) como aspectos importantes para o desenvolvimento da competência (inter)pluricultural.

Nesse sentido, revisitando os PCN (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006), Paraquett (2010) aponta que é preciso trabalhar no ensino de língua estrangeira com a perspectiva intercultural, na tentativa de reconhecer uma série de princípios, tais como: solidariedade, direitos humanos, respeito e dignidade a todas as culturas. Em outras palavras, a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras, deve-se desenvolver a capacidade do diálogo e respeito às mais diferentes culturas.

Embora em todos os CEL que pesquisamos houvesse nos murais das escolas exposição de cartazes produzidos pelos alunos, verificamos uma riqueza cultural maior naqueles que oferecem mais de duas línguas. Além disso, duas coordenadoras comentaram sobre a realização de atividades em comum, por exemplo, gincanas e mostra de talentos, das quais todos os alunos participam, o que lhes proporciona experiências reais de plurilinguismo e multiculturalismo.

E para finalizarmos essa breve descrição, citamos que, ao compararmos o número total de alunos de cada CEL e o número de alunos nos respectivos cursos de língua espanhola, verificamos que a porcentagem dos matriculados nestes é bem maior que nos cursos das outras línguas. A esse respeito, duas coordenadoras expressaram sua opinião na tentativa de justificar essa procura mais acentuada pela língua espanhola: “É porque o Inglês eles já têm no ensino regular e Espanhol não”²⁶; “Acredito que seja pelo fato da faixa etária ser de maior abrangência, uma vez que podem começar a cursar o CEL a partir do sétimo ano da escola regular”²⁷. Vale a pena lembrar que, para poder cursar o inglês e o mandarim, os alunos devem estar matriculados no Ensino Médio, o que não é exigido para as demais línguas. Em nossa opinião, essas justificativas, não abarcam toda a complexidade do assunto, mas demonstram que o ensino da língua espanhola, pedra fundamental para a criação e implantação dos CEL, mantém-se em franco desenvolvimento.

4.2 Apresentação e análise dos dados relativos aos professores

O grupo de professores participantes desta pesquisa é bastante heterogêneo e com percursos de formação profissional bem diversos. Dos sete professores entrevistados, seis são do gênero feminino e um do gênero masculino. Quanto à nacionalidade, em sua maioria, são brasileiros, com exceção de um deles, que é colombiano.

Em relação à faixa etária, o grupo também apresenta diferenças: três professores têm de 35 a 50 anos, dois estão com menos de 35 anos e outros dois, mais de 50 anos.

²⁶ Resposta dada pela coordenadora de Núcleo Pedagógico de Inglês e Espanhol da Diretoria Regional de Capivari.

²⁷ Resposta dada pela coordenadora do CEL de Matão.

Como já foi explicitado na metodologia, para a coleta de dados sobre os professores, aplicamos dois instrumentos de investigação. Primeiramente, utilizamos um questionário com perguntas objetivas, com intuito de coletar os principais dados pessoais deles, como idade, nacionalidade, formação, tempo de docência, etc. (Apêndice A). Em um segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas (Apêndice C), as quais foram gravadas com o consentimento de todos os participantes. Após a coleta dos dados, as respostas dos questionários foram tabuladas e as entrevistas, transcritas. Cabe ressaltar que adotamos a letra “Q” mais os respectivos números (Q1, Q2 e assim sucessivamente) para nos referirmos às perguntas realizadas tanto no questionário quanto na entrevista.

Devido ao volume de informações obtido e em busca de facilitar a análise e apreciação dos dados, dividimos a apresentação dos resultados e a análise em seis eixos temáticos: 1) Graduação; 2) Experiência docente; 3) Concepção de língua, metodologia e material didático; 4) A literatura no aspecto formativo do professor; 5) A literatura no aspecto formativo do aluno; 6) A literatura no aspecto didático.

4.2.1 Graduação

Mesmo que o foco principal do estudo não seja a formação dos professores, esse tema, por sua vez, tem uma relação intrínseca com o objeto do nosso estudo, que trata sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola por meio da literatura. Dessa forma, procuraremos focar nossa análise nos aspectos relacionados diretamente à questão principal do estudo, ou seja, como foi o ensino da graduação de forma geral e, de modo específico, em relação aos estudos literários e aspectos correlatos.

Com o intuito de compreender melhor as colocações dos professores participantes desta pesquisa sobre os aspectos relacionados à graduação e à formação continuada, recorreremos à obra *Os saberes docentes e a formação profissional* do filósofo e sociólogo canadense Maurice Tardif (2014). De acordo com o autor, a formação do professor é uma construção social e engloba uma série de fatores, que vão desde a formação pessoal, a constituição de identidade, as experiências de cunho pessoal até todo o percurso em direção ao magistério.

Embora os sete professores participantes tenham cursado Licenciatura em Letras-Espanhol, visto que, para ministrar aulas no CEL, essa é uma das exigências da Secretaria de Educação, eles tiveram uma formação inicial bem diferente. Três deles fizeram o curso de graduação em faculdades particulares e quatro em universidades públicas. Dois professores que cursaram a licenciatura em faculdades particulares já tinham outra formação: um em administração de empresas e outro em engenharia.

Inicialmente pensávamos que os professores formados nas universidades públicas teriam, *a priori*, uma formação mais consistente que os demais. No entanto, os depoimentos dos professores não confirmaram essa hipótese, como veremos a seguir.

No tocante à formação inicial, especificamente a graduação, foram realizadas duas perguntas: *Q1: Quais foram as principais contribuições de sua formação inicial?*; *Q2: Sentiu falta de algum conteúdo relevante?* A seguir apresentamos os trechos mais significativos das respostas dadas por cada professor entrevistado. E para se observar melhor o resultado da pesquisa, em função do tipo de formação, agrupamos as respostas em dois grupos denominados A e B.

Grupo A: Professores formados em faculdades particulares: P1, P5 e P7, sendo que os dois últimos estudaram na mesma instituição, porém em épocas diferentes. Na sequência, apresentamos as respostas dos referidos professores em relação a essas duas perguntas.

Q1: A faculdade mesmo quase nada, infelizmente (...). Eu acho que aprendi mais no dia a dia, eu acho que a minha formação, pra mim, é agora, é agora que eu sei, eu acho que aprendi mais dentro da sala de aula, preparando as aulas, procurando na internet, os vídeos, as aulas (...). (P1).

Q2: A literatura, nós aprendemos muito pouco de literatura, e acho que, pra você ensinar o aluno, a literatura é a base. (...) também acho difícil passar para o aluno o verbo, a parte da gramática o verbo, que ficou, assim, a desejar. (P1).

Q1: Bom, como todo curso de letras, tive gramática e tive literatura, só que, quando fui fazer o curso, eu já tinha dado alguma aula (...) e no segundo ano de faculdade, eu já peguei aula no regular de espanhol²⁸. Então, mesmo no regular, começou com duas aulas, depois passou pra uma aula só, então literatura não dava tempo de trabalhar, era gramática. Então na faculdade, pra própria aula que eu tinha que dar, eu me foquei mais na gramática... então o que me ajudou bastante foi isso aí. Tinha a literatura,

²⁸ Aulas de espanhol oferecidas no ensino médio como disciplina optativa.

mas eu sempre buscava coisa da gramática, que era o que eu tinha que dar. (P5).

Q2: Embora não tenha respondido diretamente a essa questão, pelo discurso do professor podemos inferir que, ele foi em busca de complementar seu aprendizado independente do conteúdo que ele teve na faculdade. (P5).

Q1: (...) Nós trabalhamos no curso a literatura e a parte do idioma espanhol, tínhamos dois professores diferentes: um para a parte de literatura e outro para a parte de língua espanhola. (...) Nós tivemos uma doutora da Unesp que deu literatura e uma pessoa que estudou também espanhol, que era uruguaia, que dava a parte de espanhol e era formado em letras e tinha mestrado também. Então, a parte de literatura espanhola foi muito bem aproveitada e era uma pessoa que sabe muito na parte de literatura. (P7).

Q2: Eu acho que faltou a parte que estou trabalhando agora que é a parte de projetos, a parte de planejamento, a parte de jogos, não ser tão estático... *(na sala de aula)*, quais são os objetivos, quais são os materiais, quais são as palavras-chave *(para a elaboração dos projetos)*. (P7).

Grupo B: Professores formados em universidades públicas: P2, P3, P4 e P6. Os dois primeiros docentes (P2 e P3) formaram-se em universidades estaduais, porém de estados diferentes: o primeiro na Unesp e o segundo na Universidade Estadual do Paraná. Os dois últimos (P4 e P6) concluíram a graduação na mesma Universidade Federal, no Estado de São Paulo, em anos próximos.

Q1: Na área de espanhol, meu curso foi muito bom, tive uma professora espanhola, uma argentina, uma chilena. A parte de literatura na universidade pública é muito bem dada, muito bem trabalhada, no entanto a parte gramatical é muito deixada (...). (P2).

Q2: A parte gramatical eles não focam muito, eles deixam um pouco de lado (...) tanto que quando fui dar aula, porque eu peguei aula de CEL, aonde que levei? Que eu não sabia tanto gramática, puxa vida, eu não aprendi a dar aula, eu não sabia dar aula, eu não sabia a parte gramatical (...). (P2).

Q1: Para dar aula, tive aulas bem específicas, com professor acompanhando todas as minhas aulas, a gente era gravado, depois a gente se assistia dando as aulas, com *feedback* praticamente imediato do professor. Isso me deu muita segurança na hora de entrar na sala, e não senti como que entrei despreparada, me senti que tinha segurança. E com relação à língua, eu acho que vários aspectos foram fundamentais, aulas específicas de gramática e com certeza a literatura específica, porque é onde a gente mais aprende e dá uma base para falar com mais propriedade sobre a cultura e tudo o que perpassa uma língua estrangeira. Então, eu tive aulas de literatura hispano-americana e espanhola, na hora da língua mesmo a literatura foi fundamental, além da gramática e todo o restante. (P3).

Q2: Acho que o contato um pouco mais de perto com a escola pública, porque no estágio, que a gente não dava aula ainda, que era só observação, poucas escolas públicas ofereciam o espanhol (...) eu não convivi muito no estágio de observação com adolescentes para ver como é que é, né? Trabalhar com os adolescentes, então, foi uma coisa que, quando eu entrei em sala..., os adolescentes são, assim, um pouco mais complicadinhos. (P3).

Q1: (...) o curso é um curso muito rápido, ele foca mais a gramática, só os dois últimos anos que trata a literatura. Como são cinco anos (...), são oito semestres de língua espanhola, depois tem dois semestres de literatura hispano-americana e dois semestres de literatura espanhola, mas, assim, é jogado, né? Porque é só pra você saber quem são os mais importantes, o que eles tratam por cima, e depois se você se interessar, mas é jogado mesmo. (P4).

Q2: Acho que mais conversação, acredito que sim, porque hoje é tranquilo, mas eu sofri muito pra começar a falar (...). (P4).

Q1: Foi tudo de ruim, o espanhol foi o meu objetivo principal e foi o pior... o pior, foi muito negativo, não tinha outra professora de espanhol, *ela*²⁹ que cuidava dos três anos (...) por isso que eu digo meu amor é tão grande por essa área que eu estudei sozinha, com os meus alunos que eu aprendi a ser professora, não foi na faculdade, lá eu aprendi o que não fazer como professora, principalmente com *ela*. (P6).

Q2: (...) o que eu tive de escola foi aqui, não foi lá, não adianta a gente tapar o sol com a peneira, porque... acho que todas as professoras que eu tive na universidade, nenhuma delas tinha passado aqui, elas sabiam teoria, todas, inclusive as que me deram aula no último ano. (...) quer dizer não foi lá que eu aprendi, mas aqui, a carga de retorno deles foi me fazendo olhar, é isso que eu tenho que dar, eu tenho que falar isso, eu tenho que dosar o português e o espanhol (...). Então /na faculdade eu aprendi muita coisa do não fazer. (P6).

Muito embora a primeira pergunta tenha sido realizada com o propósito de perceber quais foram os aspectos considerados mais relevantes pelos professores em sua graduação, observamos que, durante a entrevista, a maioria deles estava preocupada em recuperar lembranças de como foram as aulas de literatura, pois já sabiam que a pesquisa tinha como foco principal essa temática. Porém, mesmo com essa interferência inerente ao processo da entrevista semiestruturada, entendemos que isso não prejudicou o resultado da pesquisa.

²⁹ Refere-se à professora que ministrava aulas tanto de língua espanhola como de literatura na Universidade que tanto o P4 como o P6 estudaram.

Com base nas respostas obtidas nas entrevistas, das quais extraímos os trechos destacados, pudemos observar vários aspectos. Primeiramente, com relação à graduação, verificamos que os professores P2, P3 e P7 apresentaram de forma bem positiva, aspectos relevantes de sua formação, o que se observa na fala do P2: “(...) a parte de literatura na universidade pública é muito bem dada, muito bem trabalhada”, na do P3: “(...) com relação à língua, eu acho que vários aspectos foram fundamentais, aulas específicas de gramática e com certeza a literatura específica” e na do P7: “Então, a parte de literatura espanhola foi muito bem aproveitada e era uma pessoa que sabe muito na parte de literatura”.

Esses recortes expressam a relevância que o ensino e a aprendizagem da literatura tiveram na formação inicial desses professores, apesar de que essa importância não reflita diretamente na melhor utilização de recursos literários em sala de aula por esses professores, como mais adiante analisaremos.

Por outro lado, os professores P4 e P5 não foram tão enfáticos ao se lembrarem das principais contribuições de sua formação inicial durante a graduação. O P4 destacou que, mesmo tendo oito semestres de língua espanhola e quatro semestres de literatura, considerou que o curso foi rápido e não aprofundou muito nem no ensino da língua nem em literatura. Por outro lado, o P5, pelo fato de já estar atuando em sala de aula, foi em busca de saciar suas necessidades. Desse modo, segundo esse professor, a gramática era o conteúdo considerado mais importante para sua formação.

E por último, os professores P1 e P6 consideraram que não tiveram uma boa formação. O P1 não entrou em detalhes, apenas disse o seguinte: “A faculdade mesmo quase nada, infelizmente”. Entretanto, o P6 relatou a experiência negativa que teve com a única professora responsável pelo ensino de língua espanhola durante todo o curso, tanto com relação ao ensino dos conteúdos gramaticais como os de literatura. Segundo esse professor, os procedimentos adotados pela professora de língua espanhola dificultaram seu processo de formação e aquisição da língua, a ponto de repetir em vários momentos da entrevista a seguinte afirmação: “na faculdade eu aprendi muita coisa do não fazer”.

Além disso, tanto o P6 como o P4, ambos graduados na mesma instituição, comentaram que houve necessidade de aulas particulares para poderem aprender a língua, já que na universidade, conforme esses professores, houve falhas nesse

aspecto, como podemos constatar pela fala do P4: “eu já estava no 4º ano e eu não estava falando nada (...) fiz aula particular com outro professor (...) precisei procurar um outro lugar para ficar mais à vontade, porque pela professora pode esquecer”.

Esses depoimentos demonstram que, alguns alunos ingressantes nos cursos de Letras de Língua Espanhola parecem confundir a graduação com os cursos oferecidos nas escolas de línguas, ou seja, acreditam que durante sua formação docente aprenderão a falar espanhol, quando na verdade já deveriam ter uma base de conhecimento sobre a língua espanhola.

Sobre as colocações dos professores P1, P4, P5 e P6, Tardif (2014) explica que, como os saberes dos professores têm origens muito diversificadas, as quais vão desde os saberes pessoais, da formação inicial escolar, da formação profissional para o exercício docente, da leitura e uso dos livros didáticos até sua experiência docente, muitas vezes eles não correspondem aos conhecimentos teóricos obtidos em sua formação profissional na universidade.

Com relação à segunda pergunta: Q2: *Sentiu falta de algum conteúdo relevante?*, as respostas foram bem diversificadas. Assim, P1 e P2 explicitaram que sentiram falta de mais estudos gramaticais, tal como o P2 reforçou: “A parte gramatical eles não focam muito, eles deixam um pouco de lado”. É interessante observar com mais atenção o comentário desse professor, pois, apesar de ter tido uma boa formação no âmbito da literatura, não se sentia preparado para dar aula, uma vez que, segundo ele, durante sua graduação não houve um foco específico para o estudo da gramática. Além disso, o P2 enfatizou na entrevista o quanto isso representou para ele: “eu não aprendi a dar aula, eu não sabia dar aula, eu não sabia a parte gramatical”, ou seja, pelo prisma desse docente, ter conhecimento da parte gramatical é de suma importância para poder dar aula de língua espanhola.

Já o P5, mesmo que não tenha respondido especificamente a essa pergunta, quando comentou quais foram os principais aspectos relevantes de sua formação, ele deixou claro sua ânsia em aprender a gramática para poder dar aulas de espanhol no ensino regular. Isto é, também reforça a ideia de que, para poder dar aula de língua espanhola é preciso saber prioritariamente a gramática.

Ainda que tenhamos destacado apenas dois professores que enfatizaram a necessidade de dominar a gramática como aspecto principal para o ensino da língua espanhola, essa preocupação com o saber gramatical esteve em evidência na fala

de todos os participantes no decorrer das entrevistas. Isso demonstra que, de acordo as concepções de língua apresentadas no **Capítulo II** desta dissertação, os professores ainda estão muito arraigados, principalmente, na segunda concepção, em que a língua é considerada um sistema monológico estável, constituído de léxico, gramática e fonética, e que pode ser ensinada por meio da apresentação de suas regras que a regem e a organizam, como um simples instrumento pronto a ser utilizado.

Ainda sobre esse aspecto da relevância da gramática no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, discutiremos mais adiante no terceiro eixo temático, quando trataremos sobre as questões de concepção de língua, metodologia e material didático.

Retomando as repostas da segunda questão, os professores P3, P4 e P7 destacaram outros aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua. Conforme o P4 destacou, a falta de mais atividades para o desenvolvimento da expressão oral, como revela seu depoimento: “Acho que mais conversação, acredito que sim, porque hoje é tranquilo, mas eu sofri muito pra começar a falar (...)”.

Já o P3 e o P7 identificaram, durante sua formação, a ausência de aspectos relacionados a práticas de ensino como, por exemplo, atividades para trabalhar com adolescentes e como elaborar projetos de ensino. Embora esses aspectos sejam temas também importantes, percebemos na fala desses docentes que a falta de maiores estudos sobre eles não prejudicou seu desempenho em sala de aula, diferentemente do que ocorreu com os professores que notaram falta da gramática e, por isso, não se sentiram preparados o suficiente para dar aula de língua espanhola. Ou então, que não dominavam a expressão oral e, assim, tiveram de buscar uma formação complementar para considera-se seguros e poderem enfrentar a sala de aula.

Após análise das repostas sobre as duas questões iniciais e com base em temas que mais adiante aprofundaremos, podemos de antemão observar que os professores que tiveram uma graduação com base mais sólida, tanto no aspecto do estudo da língua como no da literatura, apresentaram uma predisposição e, aparentemente, um preparo melhor para o ensino da língua por meio de textos literários.

Com relação aos grupos A e B que preestabelecemos para análise, não podemos tirar conclusões sobre possíveis diferenças relacionadas à qualidade da formação docente, visto que tanto os professores que se formaram em universidades públicas quanto os que se graduaram em faculdades particulares ressaltaram contribuições significativas em sua formação. Da mesma forma, professores de ambos os grupos criticaram os aspectos negativos.

4.2.2 Experiência docente

Com relação à experiência docente, apresentamos a Tabela 2, a qual destaca as principais informações obtidas sobre esse tópico.

Tabela 2 – Experiência docente

Professores	Experiência Docente	Experiência docente - CEL	Níveis no CEL onde lecionou	Leciona LE fora do CEL
P1	8 anos - inglês 3 anos - espanhol	3 anos	Até o 4º nível	Não
P2	5 anos - espanhol 3 anos - português	5 anos	Até o 5º nível	Ensino técnico
P3	5 anos - espanhol 3 anos - português	4 anos	Todos	Escolas de línguas
P4	14 anos - espanhol 8 anos - português	2 anos	Até o 4º nível	Escolas particulares de Ensino básico
P5	13 anos - espanhol	13 anos	Todos	Lecionou no ensino superior
P6	15 anos - espanhol	15 anos	Todos	Lecionou no ensino superior
P7	25 anos - espanhol	18 anos	Todos	Escolas de línguas

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a pesquisa, primeiramente pudemos observar que os três professores mais experientes no CEL são ou já foram professores do CEL de Araraquara, o qual, entre os Centros investigados, é o único com mais de 20 anos de existência. Outro aspecto representativo é que, com exceção do P1, todos começaram a carreira docente ministrando aulas de língua espanhola, alguns até antes de iniciar ou finalizar a graduação.

Em segundo lugar, em função do tempo de experiência docente, principalmente em se tratando do ensino da língua espanhola, pudemos dividir os participantes em dois grupos. O primeiro, com os professores mais experientes (P4 a P7), que têm mais de 10 anos de carreira docente, e o segundo, com os docentes

em fase inicial da carreira (P1 a P3), os quais, de acordo com Tardif (2014), estão na fase da estabilização.

No que tange ao período inicial da carreira docente, Tardif (2014) aponta duas fases: a exploratória, que normalmente abrange os três anos iniciais, e a de estabilização e consolidação, a qual, segundo o autor, vai do terceiro ao sétimo ano. Essa é a fase em que o professor “investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem suas capacidades” (TARDIF, 2014, p. 85). Nessa etapa, o docente tem maior confiança em si mesmo e em seu trabalho em sala de aula do que na fase exploratória, bem como direciona maior atenção à matéria que ministra e à aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre o aspecto inicial da carreira docente, no entendimento de Tardif (2014), nesse momento, o professor julga muitas vezes sua formação universitária anterior como deficitária, pois percebe que não aprendeu a lidar com várias situações que envolvem sua atuação docente, e que somente aprenderá a fazê-lo por meio da prática.

Ao estrear em sua profissão, muitos professores lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. Foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais. (TARDIF, 2014, p. 86).

A observação de desse autor explica claramente o depoimento do P2, quando ele ressalta o resultado de sua formação: “eu não aprendi a dar aula, eu não sabia dar aula, eu não sabia a parte gramatical”. Observamos que esse professor se encontra na fase inicial, pois julga sua formação universitária deficitária para enfrentar as dificuldades do ensino em sala de aula.

Outro ponto que pudemos verificar com relação à experiência docente no CEL e aos níveis em que lecionaram, é que, do total de professores participantes da pesquisa, quatro deles já ministraram aulas em todos os níveis e três ainda não.

Sobre uma possível preferência em lecionar em algum dos níveis, apenas P1 e P3 manifestaram certa preferência em trabalhar com os estágios iniciais. O primeiro, pelo fato de os alunos demonstrarem mais interesse nesses estágios, e o segundo comentou que é mais interessante poder dar aula desde o início, já que assim é possível ir “moldando o aluno ao seu estilo”. Os outros professores não demonstraram nenhum tipo de preferência.

Os depoimentos de ambos os professores denotam certa insegurança em ministrar aulas em todos os níveis, o que de certa forma consideramos normal, tendo em vista que eles estão ainda na fase inicial da docência. Como Tardif (2014, p. 86) afirma, “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula”.

Por outro lado, o grupo de professores mais experientes revela um domínio maior de seu trabalho docente tanto no que diz respeito ao bem-estar pessoal quanto ao trato com os alunos e às demais exigências da profissão. De acordo com esse autor, tudo isso ocorre em função do domínio progressivo de seu trabalho docente. Assim, o professor vai ganhando, com o tempo, maior segurança e sentimento de competência de suas funções pedagógicas.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’. (TARDIF, 2014, p. 14).

Embora na presente análise tenhamos separado os professores em função de seu tempo de experiência docente, não vimos nenhuma correlação desse fato às questões específicas de nosso estudo. Ou seja, independentemente de seu tempo de atuação no ensino de língua espanhola, não identificamos diferenças com relação a maior ou menor utilização de textos literários nas práticas de ensino.

4.2.3 Concepção de língua, metodologia e material didático

Nesse terceiro eixo temático, trataremos aspectos relativos à concepção de língua, metodologia de ensino e material didático. Entretanto, para realizarmos uma análise mais detalhada, dividimos este eixo em duas partes. Primeiro apresentaremos os dados referentes aos conceitos de língua e metodologia. Na segunda parte, abordaremos o material didático utilizado pelos professores entrevistados.

4.2.3.1 Concepção de língua e metodologias de ensino

Com relação à concepção de língua dos professores participantes da pesquisa, nos fornecemos indícios a esse respeito, especialmente ao responderem as seguintes questões: Q11: *Quais aspectos da língua você considera mais relevantes para o ensino de uma língua estrangeira?*³⁰ Q1: *Em sua opinião, qual é o enfoque metodológico de suas aulas?*³¹ Justifique sua resposta (nessa questão aparecem algumas opções para assinalar: gramatical, enfoque por tarefas, enfoque sócio comunicativo e outras). A seguir, apresentamos no Quadro 1 os trechos mais significativos das respostas dadas pelos professores entrevistados.

Muito embora vários professores apresentem uma postura bastante cuidadosa com relação ao aspecto comunicativo da língua, no decorrer das entrevistas todos eles expressaram bastante preocupação no que se refere ao ensino da gramática, dentre os quais, como já destacamos anteriormente, o P2 e o P5. Eles enfatizaram a importância da gramática para a formação do professor e a indicaram como base primordial para poder ensinar a língua espanhola. Também os professores P4 e P7 demonstraram que o ensino da gramática é muito importante: P4: “(...) Na gramática acredito que os verbos... porque sem os verbos não tem como a gente interpretar bem um texto”; P7: “(...) tem que ter a estrutura gramatical para poder falar”.

A fala desses professores, por mais preocupados que estejam com aspectos comunicativos, apresentam fortes indícios de uma concepção de língua baseada no conceito de que esta é um sistema monológico, estável e pode ser ensinada por meio da gramática. Essa ideia de língua fundamentava o modelo gramatical ou o método tradicional, que vigorou no ensino de línguas até aproximadamente a década de 1950 no Brasil.

³⁰ Pergunta nº 11 da entrevista (vide Apêndice C).

³¹ Pergunta nº 1 sobre a metodologia e o material didático do questionário (vide Apêndice A).

Quadro 1 – Concepção de língua

Professores	Quais aspectos da língua considera mais relevantes para o ensino de LE?	Enfoque metodológico	Justificativas
P1	(Você disse a gramática), e falei da literatura (...), por exemplo, trabalhar a cultura porque chama a atenção, trabalhar filmes e contos.	Gramatical Sociocomunicativo	O gramatical é necessário para a escrita. O comunicativo, para tornar os alunos competentes comunicativamente.
P2	O professor não respondeu diretamente essa pergunta, mas, pelas respostas já dadas e pelo seu discurso no decorrer da entrevista, ficou evidente o predomínio do aspecto gramatical.	Outros	Nas aulas, enfoco a gramática dentro de textos, canções e áudios.
P3	Eu acho que pra ele aprender é a leitura, e ele vivenciar a situação comunicativa, tentar fazer a situação comunicativa na sala de aula.	Sociocomunicativo	De cada unidade estudada priorizo e simulo a situação comunicativa possível ou possíveis de ocorrer.
P4	(...) Na gramática acredito que os verbos... porque sem os verbos não tem como a gente interpretar bem um texto (...) aqui no Brasil, eu acho que a leitura e a interpretação... por causa da realização de concursos.	Não respondeu	Eu acho que o foco maior seria esse, não é a fala, porque, se for procurar um emprego, não é isso que vão procurar na pessoa, vão procurar mais, que ela interprete um texto ou escreva algo. No geral, é tudo mesmo... mas, pensando no mercado de trabalho, eu acho que aqui no Brasil, interpretação textual.
P5	Olha, eu gosto muito da cultura, porque você ter contato com o outro, você conhecendo o outro se torna um pouco o outro, né?	Não respondeu	Eu acho importante que os alunos conheçam não só o idioma, não só a gramática, não só a literatura, mas também como funciona. Nesse mundo globalizado, a gente tem que ter contato com o outro para poder sobreviver, então acho muito importante que eles conheçam isso.
P6	O que eu acho que pode ser colocado em primeiro lugar é a parte cultural, porque ali já entra a fala e as diferenças linguísticas que acontecem; então, vamos conhecer um pouco da cultura e aí é o que me encanta.	Gramatical	Porque eu conheci duas culturas pessoalmente, que foi a Argentina e a Espanha, e aí você entende muita coisa inclusive de ritmo de fala. Então eu acho que a parte cultural traz outras coisas, abre um leque que vai levar no que é que eu quero, que é a fala. (Esta justificativa foi sobre o aspecto cultural, pois sobre o enfoque gramatical o professor não respondeu.)
P7	Eu trabalho a parte oral, a parte comunicativa, a parte interpretativa, sem esquecer ou desmerecer a parte gramatical, tem que ter a estrutura gramatical para poder falar.	Sociocomunicativo	Para mim, o aluno pode fazer a parte de projetos, mas, às vezes, falta a parte oral e a parte escrita. Se você não domina a parte oral, é que você não domina a parte escrita, é uma contradição... eu trabalharia esses aspectos: comunicação, interpretação e a oralidade, sem esquecer a parte escrita, que é a base.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que essa metodologia tradicional do ensino de línguas não seja a mais utilizada, a concepção de língua que embasa esse método ainda está muito presente na prática docente, ao considerar a gramática um elemento básico para o ensino de línguas. Nesse sentido, as OCEM apontam algumas considerações sobre esse tema:

[...] O conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem com algo homogêneo, fixo e abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sócio-cultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários.

[...] a função prescritiva e normatizadora da gramática na linguagem está o conceito igualmente prescritivo e normatizador da cultura como sistema homogêneo e fixo – o que gera por sua vez, a concepção de cultura como cultura padrão, contendo ‘o melhor’ dos valores, das crenças e da expressão de um povo, sendo esse povo visto como homogêneo e igual, sem variações ou diferenças.

Na base desses dois conceitos de língua como gramática e de cultura padrão está a homogeneidade; e na base da promoção e da defesa da homogeneidade na língua e na cultura está a exclusão social. (BRASIL, 2006, p. 107-108, grifos nossos).

O problema não está no ensino da gramática, e sim na concepção de língua homogênea que a sustenta e que não abre margem para o conhecimento e a valorização das variações linguísticas, bem como para a diversidade cultural que a língua representa.

Cabe neste ponto também retomar as instruções das OCEM sobre o ensino da gramática nas aulas de LE: “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (BRASIL, 2006, p. 144), para proporcionar ao aluno uma visão mais reflexiva e menos prescritiva com relação ao uso da língua. Dessa forma, o documento salienta a necessidade de ensinar a língua estrangeira não pelo viés gramatical prescritivo, mas, sim, por meio de um processo reflexivo em que o aluno perceba que as diferentes formas de dizer foram construídas “na história e pela história, e que produzem sentido” (BRASIL, 2006, p. 145).

Essas reflexões sobre como deve ser realizada a inserção do conteúdo gramatical no ensino de LE, também contempla as questões que envolvem o ensinamento de uma língua tão heterogênea como a língua espanhola, falada em mais de vinte países. Como já explicitamos no **Capítulo I**, segundo Ventura (2005), é necessário possibilitar aos alunos o contato com as diferentes variedades linguísticas sempre de forma contextualizada, diferentemente das famosas listas de

palavras e curiosidades lexicais. De acordo com a autora, o professor não pode ser o único elemento representativo das variedades linguísticas, por isso é essencial que ele transmita a palavra a outros falantes que mostrarão como funciona realmente cada variedade.

Tudo o que foi acima exposto nos leva a defender o uso dos textos literários como uma das possibilidades de dar voz à riqueza das variantes linguísticas da LE. Assim como a possibilidade de apreciar a língua fora do uso cotidiano.

Por outro lado, os professores P5 e P6, apesar de terem enfatizado o ensino da gramática em suas aulas, quando responderam sobre os aspectos que consideravam mais relevantes para o ensino de LE, destacaram a questão cultural, pela possibilidade de trabalhar a língua em sua forma de uso e por entenderem a necessidade de conhecer o outro dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Como explica o P5: “Olha, eu gosto muito da cultura, porque você ter contato com o outro, você conhecendo o outro se torna um pouco o outro, né?”.

Essa preocupação com o outro vem ao encontro das OCEM, uma vez que elas apontam a necessidade de “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133), pois é por meio do outro que podemos nos constituir como sujeitos falantes de outra língua.

Convém destacar que esses dois professores tiveram oportunidade de cursar LE na Espanha e na Argentina. Além disso, no decorrer da entrevista, pudemos observar a preocupação de ambos em trabalhar aspectos culturais da língua, como algumas tradições, festas típicas, música e também a própria literatura.

Com base nesses indícios, podemos dizer que o P5 e o P6 apresentam maior entendimento da terceira concepção de língua apresentada no **Capítulo II**, a qual considera a linguagem como forma de diálogo entre os falantes, isto é, a língua não é mais vista de forma isolada, separada do sujeito que a utiliza, e sim num lugar de interação humana.

O P4, além do estudo gramatical, em especial os verbos, também destacou a leitura e a interpretação como aspectos relevantes no processo de ensino-aprendizagem de LE. Para esse docente, são as duas competências mais exigidas nas provas seletivas de concursos e atualmente nas provas do Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM). Essa ênfase do ensino de língua estrangeira mediante práticas de leitura foi muito defendida pelos PCN (BRASIL,1998), como abordamos no **Capítulo I**.

Contudo, entendemos que priorizar o ensino da LE centrado na competência leitora sem considerar as outras competências discursivas não atende plenamente aos objetivos das OCEM (BRASIL, 2006) e da BNCC (BRASIL, 2016), as quais se pautam em abordagens pedagógicas voltadas para as práticas sociais, visando à formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos. E isso vai muito além do simples ensino da língua como instrumento de comunicação.

4.2.3.2 Material didático

A respeito do material didático, primeiramente trataremos sobre os livros adotados nos cinco CEL investigados. O primeiro ponto observado, e também confirmado nas entrevistas, foi que o livro didático é utilizado por todos os professores em todos os níveis, e o aluno o recebe para uso individual, ou seja, cada aluno tem seu exemplar no qual pode realizar todas as atividades. É diferente do que ocorre com os livros didáticos das outras disciplinas que compõem a grade curricular regular. Nesse caso o aluno recebe o material, mas só pode usá-lo para consulta, e as atividades devem ser realizadas no caderno, pois ele é utilizado também por alunos de outras turmas.

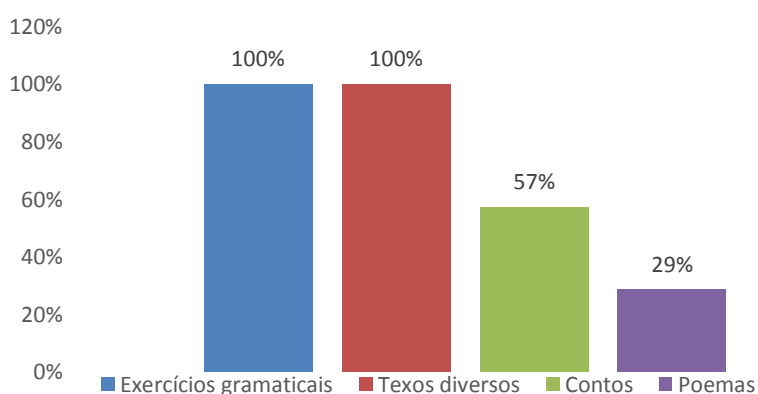
O livro adotado na época da realização desta pesquisa, na maioria dos Centros de Estudos que investigamos, era o *Síntesis: curso de língua espanhola*, de Ivan Martin, editora Ática, e somente um CEL adotava o *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, de Soraia Osman et al., editora Macmillan. Recentemente, com as turmas novas em dois centros, vem sendo incorporado o livro *Cercanía joven: língua estrangeira moderna*, de Ludimila Coimbra et al., edições SM. Tanto o *Síntesis* quanto o *Enlaces* apresentam a proposta de ensino de língua espanhola em uma série de três volumes. Como o curso de língua espanhola nos CEL tem a duração de três anos, observamos que a maioria trabalha um livro da série didática por ano.

Além do manual didático, todos os professores responderam que sempre ou quase sempre fazem uso de outros materiais didáticos. Quando questionamos sobre

os tipos de materiais que utilizavam (pergunta Q4 – Apêndice A)³², todos eles citaram listas de exercícios gramaticais, textos reais, como notícias de jornal, anúncios, receitas, etc. No tocante aos textos literários, somente quatro docentes mencionaram contos, e dois disseram que também faziam uso de poemas. Esses dados estão ilustrados no Gráfico 1.

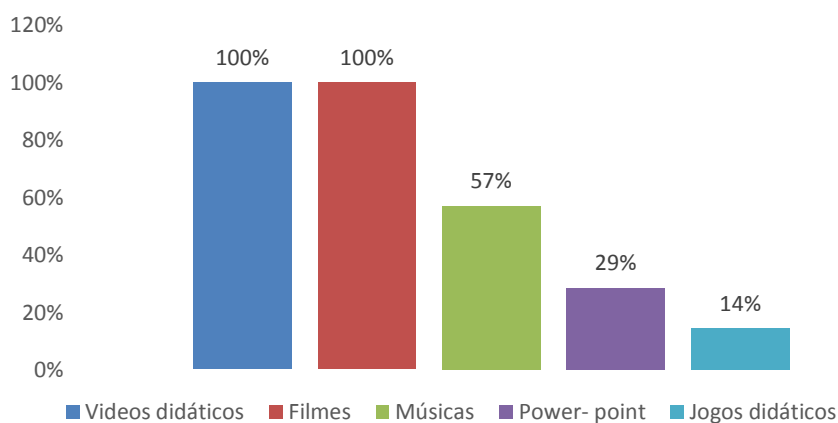
Já o Gráfico 2 mostra os recursos audiovisuais mais utilizados pelos professores entrevistados: vídeos, filmes e músicas. Apenas dois deles mencionaram que faziam uso do PowerPoint, e somente um dos docentes comentou que utilizava jogos didáticos confeccionados por ele próprio, por exemplo, bingo de vocabulário.

Gráfico 1 – Materiais didáticos escritos



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Materiais didáticos audiovisuais



Fonte: Elaborado pela autora.

³² Pergunta do questionário sobre a *Metodologia e Material Didático*.

No decorrer da apresentação e análise dos dados relativos aos materiais didáticos utilizados pelos professores, observamos a preocupação de todos eles em buscar meios para diversificar ao máximo a dinâmica de suas aulas. Durante as entrevistas, um fato nos chamou a atenção: todos apontaram como a principal fonte de busca de materiais extras a internet, na qual podemos encontrar um leque muito grande e diversificado de atividades e recursos, entre eles, materiais audiovisuais, para o ensino de línguas de maneira em geral. Isso justifica o motivo de todos os docentes fazerem uso de vídeos e filmes como recurso didático.

Cabe salientar que as salas de aula dos CEL visitados estão bem equipadas com os recursos audiovisuais básicos, tais como: equipe de som, telão, projetor e *notebook*.

Devido à relevância do tema e no intuito de apresentarmos e analisarmos com mais atenção os materiais didáticos utilizados pelos professores participantes desta pesquisa, eles serão tratados de forma mais detalhada no sexto eixo temático, no qual abordaremos a literatura no aspecto didático.

4.2.4 A literatura no aspecto formativo do professor

Do mesmo modo que no início das entrevistas perguntamos aos professores sobre como foi sua graduação, também os indagamos se tiveram o ensino da literatura durante o curso e pedimos-lhes que comentassem um pouco como ela foi oferecida. Para apresentarmos de forma mais clara as respostas dos professores, seguem os Quadros 2 a 4 com as respostas obtidas tanto nos questionários como nas entrevistas.

No Quadro 2 estão as primeiras perguntas do questionário referente ao item “Aspectos específicos sobre a literatura”: Q1: *Em seu curso de graduação você teve aulas de literatura espanhola e hispano-americana?*; Q3: *Qual sua visão sobre as funções da literatura?* (Apêndice A). Somente os professores P1, P2 e P3 responderam essas duas questões. Além do questionário, nas entrevistas também havia perguntas sobre esse tema: Q12: *Em sua opinião, qual a relevância do uso de textos literários para o ensino de uma língua estrangeira?*; Q16: *Na graduação, teve aulas de literatura espanhola e hispano-americana?* (Apêndice C), cujas respostas apresentamos no Quadro 3.

Quadro 2 – A literatura e o aspecto formativo do professor: questionário

Professores	Q1. Na graduação, teve aulas de literatura espanhola e hispano-americana?	Q3. Qual sua visão sobre as funções da literatura?
P1	Sim, foi boa. (Apesar de ele ter citado no início da entrevista que sua graduação foi bem deficiente, tanto no aspecto do ensino da língua como da literatura).	Quanto à função psicológica: todo ser humano necessita de ficção e fantasia para viver. Função formadora: ela contribui para a formação da personalidade dos indivíduos. Função social: traz conhecimento, crenças, valores, culturas.
P2	Sim, foi muito boa.	Acredito que as funções da literatura são várias, entre elas, a de colocar o aluno em contato com uma cultura diferente, um vocabulário, etc. O aluno que lê se desenvolve intelectualmente, escreve com clareza, enriquece o vocabulário.
P3	Sim, foi muito boa.	A literatura representativa de cada país expressa a cultura e a forma de pensar de um povo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – A literatura e o aspecto formativo do professor: entrevistas

Professores	Q16. Na graduação, teve aulas de literatura espanhola e hispano-americana?	Q12. Em sua opinião, qual a relevância do uso de textos literários para o ensino de uma língua estrangeira?
P4	Não, não foi tão ruim, ela gostava daquilo, então instigava, (...) ela poderia ter feito ainda mais, ela poderia ser excepcional, ela que não quer ser, parece, sabe.	Eu acho muito relevante em questão cultural para você entender um país. Eu acredito que aí você vê os costumes, como era em determinada época, o pensamento o ideal mesmo da população, (...) o que é valorizado por eles, eu acho que não dá pra ficar sem a literatura.
P5	(...) eu acho que foi bem trabalhado na faculdade sim, tanto que eu busquei algum material que eu já tinha visto na faculdade, para poder dar aula no curso de letras.	É importante sim... Mas eu acho que é complicado trabalhar com esses alunos que não gostam de ler. Tudo bem que dá pra nós trabalharmos um texto, um simples texto até curto, né? Um continho dá pra trabalhar, mas aí se tem que motivar muito bem o aluno antes, para ele poder se apaixonar pela literatura, né?
P6	Na entrevista, segundo o professor, foi regular, poderia ter sido melhor se a professora tivesse dado aula com “paixão”.	Bem, como não tive (nunca) a prática de ensino de literatura, não a vejo como ensino, ou no ensino. Falha das próprias universidades.
P7	Sim, foi muito boa.	(...) eu considero texto literário qualquer coisa que convide o aluno a refletir sobre literatura, por exemplo, a “Aquarela do Brasil”, pode ser uma poesia, pode ser uma música, pode ser a figura de Pessoa ³³ . Essa parte da literatura coloca o aluno em contato com outra realidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

³³ O professor refere-se ao poeta Fernando Pessoa.

Com relação à pergunta Q16, se na graduação tiveram aulas de literatura espanhola e hispano-americana, todos os professores responderam afirmativamente. Porém, nem todos tiveram a opinião de que elas foram muito bem ministradas. Por exemplo, o P4 e o P6, que estudaram na mesma instituição, consideraram que as aulas foram regulares, ou seja, poderiam ter sido melhores. Observamos com mais atenção as respostas dadas pelo P6, pois ele praticamente não respondeu às perguntas relacionadas à literatura. Uma das justificativas apresentadas por esse docente está na resposta da pergunta Q12 da entrevista, a qual aborda a importância de utilizar textos literários para ensinar língua estrangeira: “Bem, como não tive nunca a prática de ensino de literatura, não vejo como ensino ou no ensino. Falha das próprias universidades”. Além disso, em vários momentos da entrevista, também fez questão de destacar que não lhe foi ensinado como um docente deveria atuar, mas o contrário: “(...) na faculdade, lá eu aprendi o que não fazer como professor, principalmente com ela (referindo-se à professora de LE)”.

As respostas do P6 revelam, de certo modo, uma frustração pelo fato de o curso não ter atendido a suas expectativas. Na verdade, é um sentimento que muitos alunos sentem ao final da graduação dos cursos de Letras em geral. O discurso de vários professores recém-formados: “Eu não aprendi a dar aula” é muito recorrente. E de fato, dificilmente alguém sai um excelente professor ao terminar o curso de graduação, o mesmo ocorre com um médico, um dentista ou qualquer outro profissional.

A formação do professor é um processo lento. Segundo Tardif (2014, p. 14), é “um processo em construção ao longo de uma carreira profissional”, que envolve diferentes saberes desde toda a história de vida pessoal, do convívio social, do conhecimento adquirido durante o período escolar inicial, daquele proveniente da formação profissional, até a prática em sala de aula e todo o contexto que integra a dinâmica escolar.

É preciso desmistificar a ideia que nos cursos de Letras ou de das licenciaturas de modo geral vão ser aprendidas “fórmulas mágicas” ou “receitas implacáveis” de como ministrar uma boa aula. Os cursos de graduação devem oferecer, sim, todo o suporte teórico-metodológico, para formar uma base sólida sobre as diferentes áreas do saber relacionadas a eles. Andrade (2004 apud SILVA; ARAGÃO, 2011, p. 1649) compreende que “o professor bem formado é aquele que se sente seguro para

buscar conhecimentos em razão de situações encontradas em sua prática, ou seja, em decorrência das necessidades provenientes da sua prática”.

Dessa forma, comentários como o do professor P6 revelam, de certo modo, frustração e, ao mesmo tempo, certo comodismo. Os docentes que assim pensam acabam não se propondo a buscar ou refletir sobre possíveis saídas que possam suprir a falta desse conhecimento que dizem não ter adquirido.

Com isso, não queremos dizer que os cursos de licenciatura não apresentem problemas, entre eles, aspectos relacionados à falta de estudos e reflexões sobre como inserir a literatura nas aulas de LE, tema que logo a seguir debateremos.

Por outro lado, os professores P2, P3 e P7 relataram que o ensino de literatura na graduação foi muito bom. O P2 destacou que, para ele, as aulas de literatura foram mais completas do que as de ensino de gramatical. Já o P3 comentou que a literatura foi fundamental para poder entender melhor a língua: “(...) eu tive aulas de literatura hispano-americana e espanhola, na hora da língua mesmo, a literatura foi fundamental”. E o P7 elogiou os professores que ministraram as aulas de literatura: “Nós tivemos uma doutora da Unesp que deu literatura (...). Então, a parte de literatura espanhola foi muito bem aproveitada e era uma pessoa que sabe muito na parte de literatura”.

Na opinião de P5, ele teve uma boa formação na graduação: “(...) eu acho que foi bem trabalhado na faculdade, sim, tanto que eu busquei algum material que eu já tinha visto na faculdade para poder dar aula no curso de Letras”, referindo-se às aulas que ministrou em um curso de Letras de uma faculdade particular da região onde trabalha.

Todavia, ao relacionarmos os depoimentos dos professores que, no entendimento deles, tiveram uma boa formação em literatura, observamos que isso não refletiu diretamente no ensino ou na utilização de textos literários em sala de aula de todos esses professores. Em nossa análise, verificamos que somente quatro docentes (P1, P3, P4 e P5) relataram que fazem uso de textos literários em classe de LE, além dos que aparecem no livro didático, ainda que não tenham especificado atividades diferentes da prática de leitura ou compreensão textual.

Contudo, nos chamou a atenção as atividades desenvolvidas com textos literários realizadas pelo P3 e pelo P5. O primeiro foi o único a relatar que realiza leitura de fruição no início das aulas, para desenvolver nos alunos o gosto pela

leitura. E o segundo desenvolveu uma atividade de releitura e adaptação de uma obra clássica da literatura espanhola a qual descreveremos com mais detalhes quando tratarmos da análise do sexto eixo temático, relativo à literatura no aspecto didático.

Ainda dentro do aspecto da formação específica na área de literatura, foi feita na entrevista a seguinte pergunta: *Q17: Teve algum trabalho que realizou durante sua graduação que levasse em consideração o uso de textos literários no ensino da língua?* (Apêndice C), e os professores foram unânimes em responder que não. Isto é, nenhum deles realizou algum trabalho que vinculasse o ensino da língua espanhola a textos literários, como comentou, por exemplo, o P4: “Para o ensino não, só para entregar para a professora mesmo, não era com fim didático, era leitura e interpretação ou leitura e resumo do livro, mas assim nada prático”. Ou o P3: “Não, eu fazia muito parte de projetos, até ganhei bolsa do CNPq³⁴, (os projetos) tinham que ver com literatura sim, mas na área da semiótica, análise do discurso, plano de expressão do conteúdo (...) não voltado para aluno, não”.

Entendemos que antes de pensar no ensino é preciso conhecer pelo menos aspectos gerais da literatura espanhola e da hispano-americana, bem como ler e analisar algumas das principais obras de ambas. Dessa forma, reconhecemos a importância e a preocupação dos cursos de Letras em primeiro formar o professor em um leitor, para depois ele poder pensar e refletir a respeito das práticas de ensino. Entretanto, também compreendemos que as instituições de ensino de Letras precisam refletir sobre a necessidade de desenvolver estudos e práticas pertinentes à transposição didática da literatura.

Estudo realizado por Silva e Aragão (2011) com alunos em formação do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará entre os anos 2000 e 2004 revela a falta de preparo dos professores recém-formados, bem como destaca aspectos relacionados aos estudos literários e a formação docente:

O tratamento dos textos literários como recurso para o ensino não apareceu no depoimento sobre as atividades que a maioria dos estudantes fez em seus estudos literários na universidade. Dois aspectos que consideramos fundamentais na prática de um professor que recebeu uma formação literária adequada nos mostraram resultados decepcionantes: na questão sobre se eles se sentiam preparados para ensinar literatura, a maioria dos alunos (especialmente aqueles que já haviam concluído seus estudos literários ou já tinham saído da universidade) não estava muito certo disso,

³⁴ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ou, em todo caso, não se sentia muito preparada para exercer a atividade; no caso da pergunta sobre se eles se sentiam capazes de usar materiais literários no ensino E/LE, foi claramente constatado que de maneira geral eles não estavam preparados para isso, ou eles não tinham certeza de que fossem capazes de atender à demanda. (ARAGÃO, 2006, apud SILVA; ARAGÃO, 2011, p. 1650).

Esses dados e as colocações dos professores entrevistados demonstram que, no decorrer dos cursos de Letras, faltam ser desenvolvidas práticas de ensino que façam uso de textos literários. Segundo nossa compreensão, talvez essa seja uma das possíveis causas para os professores não utilizarem textos literários no ensino de LE.

Continuando a análise dos Quadros 2 e 3 com relação à pergunta Q3: *Qual sua visão sobre as funções da literatura?* e a Q12: *Em sua opinião, qual a relevância do uso de textos literários para o ensino de uma língua estrangeira?*, pudemos observar que a maioria dos professores percebe a literatura como uma forma de expressão cultural. Entre as colocações feitas, destacamos três delas que mais se aproximaram dessa percepção: “Acredito que as funções da literatura são várias, dentre elas, a de colocar o aluno em contato com uma cultura diferente, um vocabulário, etc. (...)” (P2); “A literatura representativa de cada país expressa a cultura e a forma de pensar de um povo” (P3); “Eu acho muito relevante em questão cultural para você entender um país. Eu acredito que aí você vê os costumes, como era em determinada época, o pensamento, o ideal mesmo da população (...)” (P4).

Essa associação da literatura com a cultura de um povo vem ao encontro dos preceitos formulados por Antonio Candido sobre as funções da literatura: “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2004, p. 175). Ou seja, a literatura é uma forma de expressão de um determinado grupo social.

Ainda sobre esse aspecto, o professor Rildo Cosson (2006, p. 17) explica que a literatura tem uma função maior “de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Isto é, a literatura tem o poder de transformar em palavras como determinado grupo social compreende o mundo que o rodeia. Nesse sentido, para o autor, “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da

experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Sobre essa questão, Candido destaca:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2004, p. 175).

De acordo com Brait (2003), a literatura abre diferentes possibilidades de exploração e utilização da língua. A autora aponta que, apesar de diferentes gêneros e conteúdos, o fazer literário e o fazer poético são utilizados para expressar e justificar a natureza e a existência humana.

No Quadro 4, apresentamos os resultados referentes a dois aspectos relevantes, os quais consideramos centrais para nossa análise duas questões da entrevista: Q15: *Você tem interesse por literatura?* e Q20: *Apresente seu ponto de vista sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do professor* (ambas estão no Apêndice C). No que se refere à pergunta Q15, a maioria dos professores respondeu que gosta de ler, exceto o P2, que afirmou não ter o hábito de ler. Todos comentaram a respeito da importância da leitura, mas a maioria não soube dizer quais eram suas preferências. Apenas P1, P3 e P7 comentaram o que preferiam sobre alguns autores de língua espanhola e citaram respectivamente Pablo Neruda, Horácio Quiroga, Julio Cortázar e Gabriel García Márquez.

À outra pergunta, a qual trata sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do professor (Q20), P3, P4 e P7 responderam que é muito importante. Destacamos a justificativa apresentada pelo P3, que conseguiu descrever essa importância de forma um pouco mais clara:

É muito importante, pois enriquece e amplia a aprendizagem da língua espanhola. Ajuda no aperfeiçoamento do idioma e o professor tem um panorama e um contexto muito melhor sobre tudo o que perpassa o conhecimento de uma língua estrangeira. (P3).

Mesmo que a maioria dos professores tenha afirmado ter interesse por literatura, poucos indicaram os nomes de alguns autores. Também verificamos nas respostas deles certa dificuldade em expressar sua opinião sobre a importância da literatura em sua formação docente. Essas colocações e as respostas às perguntas anteriores denotam certo distanciamento das questões concernentes à literatura,

vários professores apresentam comentários generalistas, muito próximos do senso comum.

Esses aspectos dão indícios de que esses docentes falam a respeito da literatura como se fosse algo do passado, com o qual eles já não tenham mais nenhum contato, como se a literatura fosse uma aprendizagem clássica, no sentido de aprender a história dela, alguns autores e ponto final. Isto é, parece que a literatura é um estudo fechado com começo, meio e fim, bem como não apresenta mais nenhuma relação com a vida desses docentes. Essas observações nos levam a considerar que os professores entrevistados não se constituem como leitores de literatura.

Ao tentarem buscar nas lembranças como foram suas aulas de literatura, as hesitações e o esforço de trazer à memória nomes de livros ou autores, indicam que a literatura não está tão presente na vida deles. Parece que tudo o que eles poderiam aprender sobre ela só seria possível nas aulas da graduação e pronto! Tudo isso denota que ao final da graduação houve uma ruptura, ou seja, os professores não estabeleceram com a literatura uma relação constante, como se supõe que deveriam fazê-lo.

Travaglia (2010), ao comentar sobre a importância de um professor de língua ter conhecimento tanto dos aspectos linguísticos, quanto dos aspectos da literatura, faz a seguinte reflexão:

[...] ser professor de Língua Portuguesa tem mais brilho, mais sabor, mais verdade, mais possibilidade quando se acredita, mais ainda, quando se sabe que **a língua e a literatura são uma só coisa** e que a segunda é a primeira transformada em arte, que a literatura é o que há de mais livre, mais forte, porque não dizer, de mais belo de tudo o que se pode fazer com a língua (p. 37-38, grifos nossos).

Ainda sobre a relevância de os professores de língua estabelecerem uma relação de igualdade entre os conhecimentos de língua e da literatura, Brait (2000, p. 197 apud SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2015, p. 404, grifos nossos) afirma que:

[...] o profissional de Letras terá que conhecer muito bem a língua, as suas variantes, a sua norma culta. **Mas terá também de conhecer literatura, como uma das formas de expressar essa língua e tudo que possa significar.** Terá ainda de estar atento às teorias da linguagem em geral para **ser capaz de enfrentar textos e fazer deles seu instrumento de ver e mostrar o mundo.**

Desse modo, embora alguns professores demonstrem manter o hábito da leitura, parecem estar distantes de uma relação mais estreita com a literatura, seja como leitores ou professores de língua.

Outro aspecto relevante apontado pelo P7 é que “falta mais intensidade por parte das orientações para falar da parte da literatura”. O docente refere-se às Orientações Técnicas, mais conhecidas por OTs, as quais são oferecidas normalmente duas vezes por ano pela SEE³⁵ de São Paulo e têm por objetivo aprofundar e aperfeiçoar o conhecimento dos profissionais sobre a língua espanhola. No tocante a esse aspecto, o P5 também se manifestou: “não me lembro de ter visto uma OT que focou na literatura, talvez seria importante ter, pra gente saber como trabalhar”.

Ainda que a maioria dos professores participantes desta pesquisa tenha apontado o conhecimento da literatura como um fator relevante para sua formação docente, podemos dizer que existe um hiato entre o discurso e a prática deles.

³⁵ Secretaria da Educação do Estado.

Quadro 4 – A literatura e o aspecto formativo do professor

Professores	Q15. Você tem interesse por literatura? Lê com frequência? Quais são suas preferências?	Q20. Apresente seu ponto de vista sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do professor.
P1	Eu gosto, não leio tanto porque não tenho tempo, mas já li muito, eu escolhi fazer Letras porque eu gostava de ler, sempre gostei de ler e escrever. Adoro Machado de Assis, Drummond, Neruda, sempre gostei de poesia.	(...) Fala da literatura, que é um texto literário... mas nunca ensina como trabalhar a literatura com o aluno. Eu fico até indecisa, eu gostaria de saber como que eu vou ensinar essa literatura para o aluno.
P2	Não tem o hábito de ler e falta tempo.	Quando tive literatura na Universidade pude conhecer e entender a formação de muitas nações, compreender a formação de muitos povos. Enriqueci muito, pois aprendi sobre diversos escritores, pintores, sobre a cultura e costumes de vários países.
P3	Tudo que aprendi de espanhol foi dentro desse mundo universitário... (sobre suas preferências) Pedi para a coordenadora imprimir o livro inteiro “Cuentos de amor, locura y muerte” de Horácio Quiroga y Julio Cortázar, que eu adoro. Horácio Quiroga, geralmente eu acho que os contos dele são muito interessantes.	É muito importante, pois enriquece e amplia a aprendizagem da língua espanhola. Ajuda no aperfeiçoamento do idioma, e o professor tem um panorama e um contexto muito melhor sobre tudo o que perpassa o conhecimento de uma língua estrangeira.
P4	Leio, eu estou lendo alguns livros de minha filha, essa literatura mais jovem, mas eu tenho em casa um livro de contos de Granada, então eu gosto, sim, de ler.	Eu acho que é muito importante, porque a partir dos temas que o professor dá acho que o aluno vai se interessar. Às vezes eu falo de alguns autores para eles, e até outro aluno esses dias falou assim: “isso aí não tem a ver com o barroco?” E falei: tem (...) Então, sem as leituras prévias como é que poderia acrescentar isso pra ele, jamais! Então, o professor precisa disso, não tem como ele fugir disso. (Entendemos que a palavra “disso” pelo contexto, refere-se à literatura).
P5	Sempre que eu posso eu leio, assim é bom mesmo para treinar, pelo próprio contato com a língua, para você conhecer novas palavras, também porque a gente não sabe tudo. Por mais anos que você passe dando aula sempre aprende uma coisa nova. Então sempre que eu posso, nem que seja uma leitura básica, eu gosto de fazer.	Ah, tem que conhecer, porque você acaba conhecendo um pouco da história também, né? (...) quando você aprende a literatura brasileira ou portuguesa acaba conhecendo a história do povo também. Então acho que por trás disso tem também um conhecimento da história, como que funcionou, porque que é assim. O mesmo da língua, do uso da língua, é nesse aspecto que eu gosto da literatura.
P6	O professor estendeu muito em algumas perguntas, e esta não foi realizada.	Ajudaria para aprender e ensinar o contexto histórico e cultural dos países de fala espanhola.
P7	Eu gosto de literatura, de toda a literatura, não posso falar de espanhola, não posso falar de exclusividade não, eu gosto em geral. Gosto mais de Garcia Márquez, quero explorar mais Garcia Márquez, não tive tempo de trabalhar muito com ele porque estou esperando algum dia a possibilidade e continuar, esse é meu foco.	É muito importante, é outra escala, outra referência para o professor, não pode descuidar dessa parte. Acho que falta mais intensidade por parte das orientações para falar da parte da literatura.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.5 A literatura no aspecto formativo do aluno

A respeito da importância da literatura no aspecto formativo do aluno, todos os professores responderam de forma assertiva sobre a relevância da literatura no processo formativo discente. Mais adiante apresentamos o Quadro 5 e o Quadro 6, os quais mostram os resultados sobre as questões referentes ao tema.

O Quadro 5 apresenta uma pergunta a mais, pois, como já mencionamos, nem todos os professores responderam todas as perguntas do questionário. Entretanto, por entendermos que são relevantes as respostas dadas pelos professores P1, P2 e P3, quanto às funções da literatura no ensino da língua espanhola, destacamos algumas colocações.

Primeiramente convém destacar que, os três entrevistados reiteraram a importância da literatura na formação do aluno, uma vez que ela propicia o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e o conhecimento da cultura de diferentes povos. Contudo, o P2 revelou de forma bem realista algumas das possíveis causas de, na prática, mesmo que se entenda o valor e a relevância da literatura na formação do aluno, o uso dos textos literários acabe ficando relegado a um segundo ou terceiro plano. Isso para não dizer que muitas vezes, eles acabem não sendo utilizados no processo do ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Muito importante, a literatura é muito importante, no entanto o plano de aula, os conteúdos para serem ensinados são muitos e acabamos não dando tanta prioridade para a literatura. **Sem dizer que não temos livros de espanhol nas escolas para o uso dos alunos.** (P2, grifos nossos).

Um ponto relevante apontado por esse docente é a falta de livros disponíveis para os alunos. Sem dúvida, esse é um aspecto extremamente importante que deve ser levado em consideração, pois, como os professores podem trabalhar a literatura se não há livros para os alunos poderem ler e consultar? Realmente esse é um dilema difícil de resolver, já que envolve diretamente a questão da situação das bibliotecas nas escolas públicas, um assunto complexo e difícil de tratar, visto que muitas escolas não possuem bibliotecas, ou estas são pouco utilizadas, pelo fato de essas instituições de ensino não terem funcionários que possam implantar o projeto de sala de leitura. Na análise dos dados sobre os alunos, discutiremos um pouco mais essa questão, já que no questionário perguntamos sobre a existência, ou não, da biblioteca e o uso dela nas aulas do CEL.

Quadro 5 – A literatura e o aspecto formativo do aluno - A

Professores	Q4. Qual sua visão sobre as funções da literatura no ensino da língua espanhola? ³⁶	Q12. Qual sua opinião com relação ao uso de textos literários no ensino da língua espanhola? ³⁷	Q21. Apresente seu ponto de vista sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do aluno. ³⁸
P1	A literatura possibilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Trabalhar poemas, canções, contos, o aluno se sentirá estimulado a aprender a literatura em língua espanhola de uma forma dinâmica e eficaz.	Acredito ser uma ferramenta para o ensino da língua espanhola. Com textos variados possibilita aos alunos uma pluralidade de leitura, riqueza da cultura dos povos.	A literatura tem grande importância na formação do aluno, sua função é dar sustentabilidade para que o indivíduo enfrente a vida, formar leitores críticos em relação ao mundo.
P2	Muito importante, a literatura é muito importante; no entanto, o plano de aula, os conteúdos para serem ensinados são muitos e acabamos não dando tanta prioridade para a literatura. Sem dizer que não temos livros de espanhol nas escolas para o uso dos alunos.	Acredito que é muito importante para a formação, para o aluno conhecer mais profundamente a cultura, costumes, para conhecer a formação das nações e sua cultura, para ampliar vocabulário.	Acredito que a literatura e a gramática devem caminhar juntas, porque o ensino através de textos literários ajuda no ensino da gramática. No entanto, penso que nós professores ficamos muito presos ao ensino da gramática e não damos atenção para o uso da literatura.
P3	É fundamental a abordagem da literatura no ensino de E/LE, pois a língua é também cultura, e a literatura é um recurso muito propício para abordar a cultura de um povo.	Importante para uma aprendizagem mais completa e significativa para o aluno. A leitura, a construção de uma ideia (da história), a compreensão, auxilia em todos os aspectos da aprendizagem, amplia vocabulário, enriquecimento cultural e linguístico como um todo.	Eu acho que é tão importante quanto para a gente, professores. Eu acho que ele vai ampliar o vocabulário, vai aprender dentro de um contexto, contextualizado. É fundamental! (...) É tudo uma cadeia, primeiro aprendo a falar um pouquinho, mas, para eu conseguir desenvolver a minha fala, a minha escrita, eu preciso da leitura. É fundamental, mesmo que for para escutar alguém te contando uma história e conseguir reproduzir depois, é importantíssimo!

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁶ Pergunta Q4 do questionário na parte de *Aspectos específicos sobre literatura* (vide Apêndice B).

³⁷ Pergunta Q12 da entrevista (vide Apêndice C).

³⁸ Pergunta Q21 da entrevista (vide Apêndice C).

Quadro 6 – A literatura e o aspecto formativo do aluno - B

Professores	Q12. Qual sua opinião com relação ao uso de textos literários no ensino da língua espanhola?	Q21. Apresente seu ponto de vista sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do aluno.
P4	Eu acho muito relevante em questão cultural pra você entender um país. Eu acredito que aí você vê os costumes que era determinada época, o pensamento, o ideal mesmo da população, que é o que eles buscam, o que é interessante, o que é valorizado por eles. Eu acho que não dá pra ficar sem a literatura.	Eu acho até para comparar com o nosso país, para comparar com o dia a dia deles, mesmo sendo de outros países, eu acredito, sim, que é importante.
P5	É importante sim, mas eu acho que não sei, é complicado trabalhar com esses alunos que não gostam de ler. Tudo bem que dá pra nós trabalharmos um texto, um simples texto até curto. Um continho dá pra trabalhar, mas aí se tem que... motivar muito bem o aluno antes, pra ele poder se apaixonar pela literatura.	Olha, eu acho que para o aluno de hoje e aprender mesmo o idioma, ajuda muito na leitura, né? Vocabulário...
P6	Não sei onde colocá-la, como inserir as obras junto com o conteúdo. Bem, como não tive (nunca) a prática de ensino de literatura, não vejo como ensino ou no ensino. Falha das próprias universidades. Porque a gente gosta de ler, a gente quer levar isso para o aluno, mas a gente não sabe! Mas não tem coragem de falar que não sabe!!! E eu não tenho vergonha, eu aprendi com eles muita coisa, então por que esse impasse?	(...) Uma vez uma aluna me questionou: “Mas professora, pra que que eu vou usar isso?” E eu não soube responder pra que que ela ia usar. (...) “Professora, se você me mostrar (uma boa aluna, né?), se você me mostrar aonde vou usar a literatura, te garanto que eu vou aprender”, e eu não sabia a resposta! Então, eu coloquei isso lá no congresso: como eu vou ensinar o meu aluno, se eu não sei o objetivo disso também? Como é que eu vou ensinar para quê? (...) Então eu não sei aonde colocar a literatura. Eu vou na parte da cultura, pode ser que em algumas situações apareça algo de literatura, mas eu não consigo entrar com uma abordagem maior.
P7	Por exemplo, nesse livro tem vários textos de literatura (...) eu considero texto literário qualquer coisa que convide o aluno a refletir, sobre literatura, por exemplo a “Aquarela do Brasil”, pode ser uma poesia, pode ser uma música, pode ser por exemplo pode ser a figura de Pessoa ³⁹ . Essa parte da literatura coloca o aluno em contato com outra realidade.	O professor tem mais responsabilidade, o aluno não tem essa responsabilidade, mas o professor tem que passar essa responsabilidade para o aluno. (...) Por exemplo, se aparece Eduardo Galeano no livro, qual a importância dele? Tenho que saber alguma coisa (...) Mas falta mais capacitação para o professor testar, para avaliar a parte do texto em destaque, eu acho (...) para isso, é preciso colocar as mãos na massa, como posso passar Borges para um menino? Como posso passar Gabriel García Márquez para um menino? Através de que história? Por exemplo, uma forma de passar a literatura seria através dos desenhos em quadrinhos, é uma forma de ampliar o panorama da literatura.

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁹ O professor refere-se ao poeta Fernando Pessoa.

Muito embora a falta de livros de literatura seja realmente um ponto nevrálgico, de certa forma essa questão pode ser contornada, pois a maior parte dos CEL possui um pequeno acervo de livros de literatura, por exemplo: exemplares da série *Colección Leer en español*, da editora Santillana, ou da coleção *Lecturas Modernas*, da editora Moderna, uma série de livros direcionada para adolescentes, entre outros com títulos diversificados. Essas obras podem ser utilizadas em algumas atividades, por exemplo, no desenvolvimento da leitura de fruição, prática desenvolvida pelo professor P3, como veremos na análise do sexto eixo temático sobre a literatura e o aspecto didático.

De acordo com as respostas das perguntas Q12 e Q21 (Quadros 5 e 6), podemos dizer que a maioria dos entrevistados considera relevante o uso de textos literários para o ensino da língua espanhola e entendem que a literatura tem um papel importante na formação dos alunos, como revela a resposta de um dos professores:

Eu acho que é tão importante quanto para a gente professores, eu acho que ele vai ampliar o vocabulário, vai aprender dentro de um contexto, contextualizado. É fundamental (...) É tudo uma cadeia, primeiro aprendo a falar um pouquinho, mas, para eu conseguir desenvolver a minha fala, a minha escrita, eu preciso da leitura. É fundamental, mesmo que for para escutar alguém te contando uma história e conseguir reproduzir depois, é importantíssimo. (P3).

Apesar de a maioria dos professores participantes desta pesquisa ter revelado um pensamento semelhante sobre a importância da literatura, tanto para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, quanto para a formação do aluno, o P6 não apresentou a mesma percepção, como demonstram suas respostas:

Não sei onde colocá-la, como inserir as obras junto com o conteúdo. Bem, como não tive (nunca) a prática de ensino de literatura, não vejo como ensino ou no ensino. Falha das próprias universidades.

(...) Uma vez uma aluna me questionou: “Mas professora, pra que que eu vou usar isso?” E eu não soube responder pra que que ela ia usar. (...) “Professora, se você me mostrar (uma boa aluna, né?), se você me mostrar aonde vou usar a literatura, te garanto que eu vou aprender”, e eu não sabia a resposta! Então, eu coloquei isso lá no congresso: como eu vou ensinar o meu aluno, se eu não sei o objetivo disso também? Como é que eu vou ensinar para quê? (...) Então eu não sei aonde colocar a literatura. Eu vou na parte da cultura, pode ser que em algumas situações apareça algo de literatura, mas eu não consigo entrar com uma abordagem maior. (P6).

Esse professor aponta vários aspectos relevantes sobre a dificuldade do uso de textos literários no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. O

primeiro que ele apresenta é a dificuldade de conciliar o conteúdo da disciplina com o ensino da literatura: “Não sei onde colocá-la, como inserir as obras junto com o conteúdo”. Essa mesma preocupação também foi apresentada pelo P2. Porém, podemos observar que ele, além de detectar um dos obstáculos enfrentados para uso da literatura no ensino de língua estrangeira, foi capaz de formular uma hipótese para identificar a possível causa dessa dificuldade:

Acredito que a literatura, a gramática devem caminhar juntas, porque o ensino através de textos literários ajuda no ensino da gramática. **No entanto, penso que nós professores ficamos muito presos ao ensino da gramática e não damos atenção para o uso da literatura.** (P2, grifos nossos).

A questão da primazia do ensino gramatical apontada por esse docente como um dos empecilhos para abrir espaço ao ensino da literatura, ou melhor, à inserção da leitura e análise de textos literários para o ensino da língua espanhola, é um impasse antigo, que está presente não só no ensino de língua estrangeira, como também no próprio ensino de língua materna. Devido à complexidade do tema, não vamos entrar no âmago dessa discussão, porém não dá para negar a constatação observada pelo professor P2. De fato, os aspectos gramaticais são majoritariamente evidenciados no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Podemos destacar que eles são o carro-chefe da maioria dos manuais de ensino de língua estrangeira.

Essa preocupação exacerbada com o ensino da gramática foi o que levou o P5 a buscar mais conhecimentos gramaticais no decorrer de sua graduação, para poder preparar melhor suas aulas, pois já estava atuando como docente no Ensino Médio de uma escola estadual. Cabe citar também o choque que o P2 teve quando iniciou sua carreira na docência e percebeu que não sabia dar aula porque não sabia a gramática, embora tivesse tido uma boa formação de literatura. Esses depoimentos constataam que a concepção de língua desses professores está pautada no registro culto e na língua escrita. Podemos afirmar que, basicamente o trabalho está fundamentado no ensino da gramática normativa, prescritiva, como preconiza o método da gramática e tradução, mais conhecido como o método tradicional.

Outro problema apontado pelo P6 diz respeito à serventia da literatura: “(...) *Uma vez uma aluna me questionou: ‘Mas professora, pra que que eu vou usar isso?’ E eu não soube responder pra que que ela ia usar*”. Essa dúvida sobre a utilidade da literatura também evidencia uma compreensão limitada e meramente utilitarista da

língua. Realmente, visto por esse prisma, a literatura não tem uma aplicação prática. Essas colocações sobre por que ensinar literatura nos remetem a um texto de Olga de Sá (1996, p.3), no qual a autora dialoga com essa questão:

Nesta época de tanta ciência e tecnologia, para que publicar textos de Literatura? Quem por eles se interessaria? Os pobres, que constituem a maioria em nosso país, absorvidos pela própria sobrevivência, talvez nem saibam que existe Literatura, embora boa parte dos grandes escritores tenham surgido de famílias pobres. Parece que o sofrimento nutre as Artes. As perguntas sobre os grandes temas da vida humana se tecem nos poemas e nas obras de ficção. A Literatura, já o disse de outra maneira Roland Barthes, não responde às perguntas, fechando-as; porque as amplia, multiplica suas respostas. Não pretende atingir nenhuma 'verdade'; pretende abrir nossa mente para as inúmeras percepções de mundo, que existem nos universos mentais das pessoas.

Mas do que precisamos, dizem os homens práticos, é de soluções, de respostas, de expedientes úteis, de resolver os problemas da cidade e do campo.

Então, para que Literatura? Para levantar questões fundamentais, abrir nosso mundo pequenino, feito de minúsculos fatos do dia a dia, ao grande painel da reflexão humana. Vivemos em Lorena, mas podemos transitar em Londres, Paris, Estados Unidos, Rússia, Antártida, Terra do Fogo, Noruega, Índia, no planeta Marte, nas Galáxias infinitas, enfim, no Cosmos. Sem perder o pé na realidade.

A leitura é o meio que temos de conviver com valores e ideias de outros universos, no espaço e no tempo, inacessíveis, de outro modo, à experiência humana [...] (OLGA DE SÁ, 1996, p.3)

Em outras palavras, a literatura nos ajuda a conhecer melhor o mundo, nos faz pensar e refletir sobre os grandes dilemas da vida humana: o amor e o ódio, a vida e a morte. Segundo Candido (2004),

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

Ainda no tocante a esse aspecto, é importante também ressaltar as orientações das OCEM (BRASIL, 2006, p. 131), as quais reiteram a necessidade de “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”. Desse modo, considerando todos os aspectos acima tratados, podemos observar a importância do ensino e uso da literatura nas aulas de língua espanhola, pois é por meio dela que se abre um leque imenso de possibilidades de conhecimento da língua, para além das fronteiras instrumentais e comunicacionais desta.

4.2.6 A literatura no aspecto didático

Nesta seção, trataremos do sexto e último eixo temático referente à apresentação e análise dos dados coletados dos professores. Desse modo, abordaremos os aspectos relacionados ao uso ou não de textos literários por eles e quais são os recursos didáticos que utilizam.

Antes de comentarmos sobre as perguntas selecionadas mais representativas do tópico em questão, trataremos de modo mais abrangente de algumas questões do questionário referentes à parte que trata dos **aspectos específicos sobre a literatura**, às quais os participantes responderam de forma semelhante.

Primeiramente destacamos as perguntas Q5: *No livro didático aparecem textos literários? Em caso afirmativo qual a frequência?* e a Q6: *Quais gêneros predominam?* (Apêndice A). Com relação à primeira delas, todos os entrevistados responderam que sim, o livro didático traz “fragmentos ou pequenos trechos em algumas unidades”. De fato, tanto o livro *Síntesis: curso de língua espanhola* de Ivan Marin, editora Ática, como o *Enlaces: español para jóvenes* de Soraia Osman et al., editora Macmillan, apresentam alguns textos literários de forma bem esporádica.

No tocante aos gêneros textuais predominantes, a maioria dos professores citou poemas, contos curtos, fragmentos de contos e de romances. Realmente o livro *Síntesis* apresenta mais poemas, canções e contos breves. Observamos que a maior parte dos textos está na íntegra e há poucas adaptações. Já no livro *Enlaces*, os textos literários aparecem em número bem menor e, em sua grande maioria, são trechos curtos ou fragmentos adaptados, às vezes aparecem resenhas ou comentários sobre obras, os quais não podemos considerar como exemplos de textos literários.

A respeito da pergunta Q7: *Tem algum tipo de contextualização da obra ou do autor? Explique* (Apêndice A), o P2 respondeu: “Não, raramente no livro didático aparece a contextualização da obra ou do autor”. De fato, no livro *Síntesis* aparece um breve comentário, porém apenas sobre compositores ou cantores de algumas canções, mas, curiosamente, quanto aos autores de poemas ou de contos não há nenhum comentário, somente são citados os nomes dos autores, títulos das obras, anos de publicação e nada mais. Por outro lado, no livro *Enlaces*, além de quase não apresentar textos literários, também não traz qualquer tipo de contextualização da obra e muito menos do autor.

Com relação à pergunta Q8: *Você faz uso dos textos literários? (Que aparecem no livro didático)* (Apêndice A), todos os professores responderam que sim. Para alguns, sempre que esses textos aparecem e, para outros, às vezes, mas nenhum comentou que não utiliza os textos literários que o livro didático apresenta. Inclusive o professor P6, que quase não respondeu às perguntas referentes à literatura, especificou o seguinte: “Eu trabalho o que aparece no livro, eu leio, normalmente é um texto que entra como texto principal, e aí eu faço a leitura e a compreensão”.

E por último, antes de analisarmos as demais questões apresentadas nos Quadros 7 e 8, comentaremos as respostas da pergunta Q9: *Em sua opinião, para que fim o texto literário é utilizado? (No livro didático)* (Apêndice A). Os professores P2 e P3 responderam: “Para compreensão textual, reforço de vocabulário e aspectos culturais”. Entretanto, ao analisarmos alguns textos literários dos referidos livros didáticos, percebemos que estão muito mais voltados aos aspectos gramaticais e ao vocabulário da língua do que às questões culturais propriamente ditas.

Por exemplo, no livro *Síntesis* volume 1, o qual está dividido em oito capítulos, após o quarto e ao final do oitavo capítulo há uma seção denominada “Apartado”, que, como o próprio nome já diz, está separado, está à parte dos demais capítulos. Essa seção, formada por seis páginas (nos dois “apartados”), apresenta um subtítulo em comum, “*Reflexión sobre textos y contextos*”, e compõe-se de um *pot-pourri* de textos de gêneros diversos, sendo que cada um deles vem acompanhado de uma série de exercícios, todos de interpretação ou relacionados principalmente a aspectos gramaticais da língua.

Somente ao final desse “Apartado” encontramos a letra de uma canção cujo título é “*La gramática en la canción*”, com seis a oito exercícios puramente gramaticais. É nessa parte que aparece uma brevíssima apresentação do cantor e nada mais. Ou seja, é nessa seção do livro que se propõe a reflexão sobre textos e contextos. Em primeiro lugar, apresenta apenas um exemplo do gênero canção em meio a tantos outros possíveis gêneros literários, como poemas ou contos. Em segundo lugar, a maioria dos exercícios está relacionada a particularidades gramaticais da língua, sem qualquer estímulo à reflexão sobre aspectos culturais e muito menos a questões literárias da língua. Exemplos como esse nos preocupam e evidenciam mais um dos motivos que levam os professores a se prenderem tanto à parte gramatical da língua, pois o livro didático basicamente segue esse princípio.

Tendo em vista o tratamento dos textos literários nos livros didáticos analisados, estamos de acordo com Santos (2004) quando a autora afirma que:

[...] El discurso literario se inserta en las clases como un recurso que tendrá la misma utilidad de cualquier otro material auténtico. Se subutiliza el texto literario, tornándolo un recurso más que servirá para la práctica de un tema para la escritura o la conversación, de una lectura ascendente o descendente del texto o la práctica de los aspectos gramaticales. No se suele analizar sus particularidades, sus aspectos estilísticos⁴⁰ (SANTOS, 2004, p. 72).

Na sequência apresentamos, nos Quadros 7 e 8, as respostas referentes às perguntas: Q10: *Além dos textos literários que aparecem no livro didático, você explora outros?*; Q11: *Que recursos didáticos faz uso para trabalhar os textos literários?*; Q12: *Em sua opinião, como é a receptividade dos alunos ao trabalhar textos literários em sala de aula?* (Apêndice A).

No que tange à pergunta Q10, os professores afirmaram trabalhar com outros textos literários além dos que aparecem no livro didático, com exceção dos professores P6 e P7. A resposta do primeiro foi: “Não, eu nunca busquei algo fora, por causa disso mesmo, porque eu não encontrei o objetivo disso, (a literatura), então eu trabalho o que aparece no livro”. A fala do P6 segue o mesmo fio condutor de suas respostas anteriores sobre o uso da literatura na aula de língua espanhola, isto é, se não sabe para que serve ou qual o seu fim, como vai fazer uso dela? Em outro momento da entrevista, esse mesmo professor ressaltou:

Como eu vou ensinar o meu aluno? Se eu não sei o objetivo disso também? Como é que eu vou ensinar para quê? (...) Então eu não sei aonde colocar a literatura. Eu vou na parte da cultura, pode ser que em algumas situações apareça algo de literatura, mas eu não consigo entrar com uma abordagem maior. (P6).

Ou seja, o docente deixa explícito que não faz uso da literatura porque não sabe sua serventia para o aluno. A postura dele revela que sua relação com a língua é meramente instrumental e utilitarista, e isso o impede de perceber que os textos literários, além de toda a sua carga artística e estética, exprimem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo.

⁴⁰ [...] O discurso literário é inserido nas aulas como um recurso que terá a mesma utilidade de qualquer outro material autêntico. Se subutiliza o texto literário, transformando-o num recurso a mais que servirá para a prática de um tema para a escrita ou a conversação, de uma leitura ascendente ou descendente do texto ou a prática dos aspectos gramaticais. Não se costuma analisar suas particularidades, seus aspectos estilísticos. (Tradução nossa).

Por outro lado, os demais professores comentaram que utilizam outros textos literários, conforme a resposta do P1: “Sim, poemas de Pablo Neruda: *Puedo escribir los versos más tristes esta noche*, Gloria Fuertes: *Ecología esencial* e o conto: *Ladrón de sábado* de Gabriel García Márquez, e a do P3: “Sim, o gênero que mais uso é o conto, por exemplo, *Cuentos de amor, locura y muerte* de Horácio Quiroga e Julio Cortázar, que eu adoro”.

O P5, por sua vez, comentou sobre a realização de um projeto elaborado em parceria com um grupo de alunos de um curso de Letras, aprovado e apoiado pela coordenação deste, cujo objetivo foi trabalhar a obra *Romeu e Julieta* de Shakespeare. No entanto, o professor comentou que uma de suas turmas sugeriu trabalhar a obra *La Celestina*, um clássico da literatura espanhola, a qual apresenta uma temática semelhante.

(Comentário sobre o porquê da escolha de estudar a Celestina) Por que eu vou trabalhar com Romeu e Julieta, tá... que era inglês, uma sala vai ficar assim, mas tenho que puxar alguma coisa pro espanhol... *Entrevistadora: Mas o Romeu e Julieta você vai trabalhar mesmo em espanhol? Em espanhol, né? Mas não tem a ver com a literatura espanhola... Então, por isso que eu resolvi, pelo contexto mesmo a história é parecida, né? Entrevistadora: E você tem a obra adaptada? A adaptada que eu estou trabalhando com eles... mesmo a adaptada dá uma viajada legal... E aí eu vou fazer uma releitura com eles da adaptação. Eles, porque vou jogar a bola pra eles. Entrevistadora: Como você pensou essa releitura? Assim vai ter que montar um teatro mesmo escrito, só que com um vocabulário mais simples e aí eu vou falar se eles querem jogar para os dias de hoje, né? Porque dá pra fazer isso também, né? (P5).*

No momento da entrevista, o referido projeto estava começando a ser implantado, e as atividades de desenvolvimento do mesmo estavam bem no início. Quando apresentarmos os dados e a análise dos alunos, comentaremos as demais ações desenvolvidas pelo P5 em relação a esse projeto. Mas, de antemão, podemos perceber a preocupação desse professor em desenvolver um trabalho com pelo menos uma obra da literatura espanhola.

Quadro 7 – A literatura e o aspecto didático – A

Professores	Q10. Além dos textos literários que aparecem no livro didático, você explora outros? ⁴¹	Q11. Que recursos didáticos faz uso para trabalhar os textos literários?	Q12. Em sua opinião, como é a receptividade dos alunos ao trabalhar textos literários em sala de aula?
P1	Sim, poemas de Pablo Neruda: “Puedo escribir los versos más tristes esta noche”. Gloria Fuertes: “Ecología esencia”, e o conto “Ladrón de sábado” de Gabriel García Márquez.	A leitura, para que haja interação do aluno com o texto, reconhecendo o conhecimento de mundo que o texto propõe. As perguntas e respostas relacionadas ao texto para maior compreensão.	A receptividade é boa, mas tenho ainda dificuldade para chegar a uma compreensão 100%. Os textos literários possuem uma linguagem que nem sempre condiz com o cotidiano do aluno.
P2	Trabalho com poucos textos literários, geralmente utilizo contos de fadas, trechos de contos. Na verdade, não faço muito uso de textos literários.	Geralmente lemos o conto, cada aluno lê um trecho, fazemos a interpretação, fazemos comparações, respondemos algumas questões. Mas reforço: não faço muito uso de textos literários.	Eles gostam de textos, mas às vezes reclamam porque têm que interpretar ou responder as questões e achar o vocabulário.
P3	Sim, o gênero que mais uso é o conto, por exemplo, “Cuentos de amor, locura y muerte” de Horacio Quiroga e Julio Cortázar, que eu adoro.	Desconstrução da história (não entrou em detalhes) e leitura de fruição: levo para a aula várias obras de literatura, os alunos escolhem e passam 15 minutos lendo. <i>Antes disso, o professor comentou que:</i> Primeiro abordo o aspecto do gênero, porque a gente faz uma revisão do gênero textual, e geralmente eu peço sugestões, eu pergunto que tipo de conto vocês gostam de suspense de terror? E daí a literatura, eu explico sempre o realismo mágico e o fantástico, acho que infelizmente sou um pouco egoísta! Acabo trazendo coisas que eu gosto muito, o critério é sempre pedir sugestões, né? Mas eu gosto de trazer o realismo mágico, para diferenciar com o realismo fantástico, pois acho que algo que eles não aprendem muito na escola.	Eu acho que é 50 a 50%. 50% gosta, e pede pra trazer mais, a semana que eu não trago eles falam: “A senhora não ia trazer o livro essa semana...?” Eu ia, mas a gente está atrasado... E alguns, quando eu trago, se vê que dormem na carteira, se tem que falar: Pelo menos abre o livro lê o resumo atrás. (...) Sempre eu tento motivá-los, falo que é uma forma de viajar sem gastar dinheiro, sem sair de casa e tentar se por no lugar da personagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴¹ Perguntas Q10, Q11 e Q12 do questionário na parte de *Aspectos específicos sobre literatura* (vide Apêndice A).

Quadro 8 – A literatura e o aspecto didático - B

Professores	Q10. Além dos textos literários que aparecem no livro didático, você explora outros? ⁴²	Q11. Que recursos didáticos faz uso para trabalhar os textos literários?	Q12. Em sua opinião, como é a receptividade dos alunos ao trabalhar textos literários em sala de aula?
P4	Livrinhos paradidáticos. (Também explicou que leva às vezes alguns contos curtos).	O professor explicou que, com os alunos do CEL, normalmente faz roda de leitura.	No começo nunca é muito bom, aí, com a leitura, eles se interessam. Às vezes eu começo lendo... vou pedindo para ler. (...) Tem uns que nunca querem... mas a maior parte participa sim, e acaba gostando.
P5	Estudo das obras <i>A Celestina</i> e <i>Romeu e Julieta</i> , pela realização de um projeto com todos os alunos do CEL, sobre a obra Shakespeare sob a orientação da coordenadora e em parceria com alunos de uma Universidade.	(Comentário sobre o estudo da obra <i>La Celestina</i>) A obra adaptada que eu estou trabalhando com eles, mesmo a adaptada dá uma viajada legal, e aí eu vou fazer uma releitura com eles da adaptação, eles, porque vou jogar a bola para eles. <i>Como você pensou essa releitura?</i> Assim, vai ter que montar um teatro mesmo escrito, só que com um vocabulário mais simples, e aí eu vou falar se eles querem jogar para os dias de hoje. Por que dá pra fazer isso também, né?	Eu acho que, assim, já tive turmas super empolgadas, de montar um teatrinho assim em uma aula. Quando a coordenadora jogou a história do Shakespeare, falei com eles em uma aula, na aula seguinte trouxeram corações com pirulito, escrito frases que eles buscaram na internet, passaram para o espanhol, ou encontraram mesmo Shakespeare em espanhol.
P6	Não, eu nunca busquei algo fora, por causa disso mesmo, porque eu não encontrei o objetivo disso, (a literatura), então eu trabalho o que aparece no livro.	Eu trabalho o que aparece no livro, eu faço a leitura e a compreensão.	Não respondeu.
P7	Não. Eu aproveito o que tem no livro (não traz outros textos).	Faço leitura, faço análise, faço também comparativos com a literatura daqui, faço um tipo de paralelos e faço transversais também.	Eles gostariam de ter mais parte gramatical, eles acham um livro como esse para eles é muito.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴² Perguntas Q10, Q11 e Q12 do questionário na parte de *Aspectos específicos sobre literatura* (vide Apêndice A).

Passando à análise da pergunta *Q11: Que recursos didáticos faz uso para trabalhar os textos literários?*, todos responderam que utilizam leitura e análise e interpretação dos textos por meio de exercícios escritos ou de forma oral.

Além do P5, que comentou sobre a realização do projeto de leitura da obra *La Celestina*, destacamos a prática do P3, pois foi o único a afirmar que faz leitura de fruição: “Levo para a aula várias obras de literatura, os alunos escolhem e passam 15 minutos lendo”. Apresentamos a seguir o comentário do professor sobre como ele realiza esse tipo de atividade e qual material dispõe:

A gente tem um pequeno acervo de alguns livros aqui, é pequeno. Eu tenho meus livros que eu adoro, sou muito ciumenta, mas eu trago. Porque uma vez um amigo disse: “Livro na estante é que nem um pássaro na gaiola”. Depois que ele falou isso, eu pus tudo dentro de uma bolsa e trago para sala. (P3)

A fala desse professor demonstra não só a intenção, como também, a prática de incentivar e desenvolver o gosto dos alunos pela leitura, além de propiciar-lhes a oportunidade de conhecer alguns títulos de obras espanholas e hispano-americanas, deixando livre a escolha dos alunos.

Dessa forma, entendemos que medidas como essa, contribuem muito para o desenvolvimento de um ensino de língua estrangeira preocupado com o estudo de sua cultura e a complexa relação com o mundo, em busca de promover a formação cidadã dos alunos, objetivo tão destacado e almejado nas OCEM (BRASIL, 2006).

Para a pergunta *Q12: Em sua opinião, como é a receptividade dos alunos, ao trabalhar textos literários em sala de aula?* Foram dadas respostas diferentes. Três professores (P1, P2 e P4) afirmaram que os alunos gostam, mas apresentaram algumas reservas, por exemplo, o P1 explicou que os alunos encontram dificuldade no vocabulário e justifica: “Os textos literários possuem uma linguagem que nem sempre condiz com o cotidiano do aluno”. Já o P2 comentou: “Eles gostam de textos, mas às vezes reclamam porque têm que interpretar ou responder as questões e achar o vocabulário”. Nessa mesma perspectiva, o P4 explicitou que, no início, os alunos não gostam muito, porém, com o decorrer da leitura e dos comentários do professor, a maioria acaba gostando.

Essas colocações apontam para dois aspectos importantes a respeito do valor dos textos literários para o ensino de língua estrangeira. Primeiro, a questão do estranhamento sobre algo novo, criativo e inusitado, o que somente a literatura pode proporcionar, precisamente distante do lugar comum. Segundo, sob a perspectiva

dos estudos de Bakhtin (2011), trata da necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade responsiva, ou seja, a compreensão que movimenta o leitor a refletir e a agir, colocando-se em atitude de alteridade diante do outro. Assim, o aluno se transforma em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, o que logicamente demanda esforços, tirando-o de sua zona de conforto.

Por outro lado, na percepção do professor P3, metade dos alunos gosta, mas a outra metade não. Alguns alunos cobram a leitura prevista naquela semana, e outros, no dia de fazê-la, acabam dormindo. Realmente não podemos nos iludir e pensar que todas as atividades vão atingir sempre os mais diferentes gostos dos alunos. Porém, é papel do professor conhecer o perfil de seu corpo discente e, assim, poder selecionar e realizar as escolhas sobre quais devem ser as atividades mais adequadas para desenvolver em sala de aula, ainda que nem todos os alunos gostem delas. Isso deve ser feito sempre com o intuito de promover o ensino da língua de forma mais ampla, para além de seu aspecto comunicacional, buscando contemplar toda sua complexidade na relação com o mundo e o cidadão que faz uso dela. Como já destacamos nesta dissertação, são aspectos fundamentais para trabalhar o ensino de língua estrangeira pensando em suscitar a cidadania no aluno.

Por isso, como defendemos anteriormente, a leitura de forma geral, em especial a leitura de textos literários, tem muito a contribuir no processo formativo do aluno.

4.3 Apresentação e análise dos dados relativos aos alunos

Como já explicitamos no **Capítulo III** deste trabalho (Metodologia da Pesquisa), a coleta de dados sobre alunos foi realizada por meio da aplicação de um questionário. Para isso, selecionamos uma turma de alunos por professor entrevistado, o que resultou em 128 discentes que participaram da pesquisa e responderam ao questionário (Apêndice B), no qual se encontram as perguntas que apresentaremos e analisaremos na sequência.

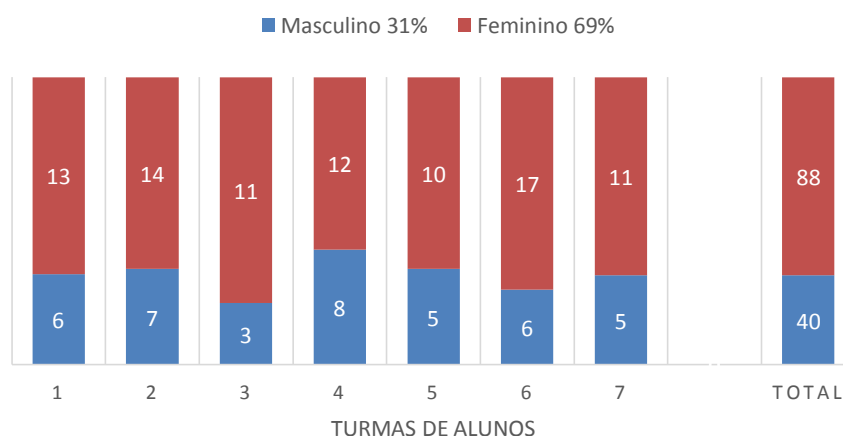
As respostas foram devidamente tabuladas, e para melhor apreciação dos dados apurados, dividimos a apresentação dos resultados e a análise em cinco eixos temáticos: 1) Perfil geral dos alunos; 2) Material didático utilizado em sala de aula; 3) A literatura na sala de aula; 4) A prática da leitura; 5) Aspectos gerais sobre o processo de aprendizagem da língua espanhola.

4.3.1 Perfil geral dos alunos

Neste primeiro eixo, apresentaremos os dados sobre a descrição geral do grupo discente participante desta pesquisa referentes ao gênero, idade, série regular, estágio do CEL e porque se inscreveu no curso de língua espanhola. A seguir, exporemos os Gráficos 3 a 7, os quais ilustram os dados gerais referentes a esse eixo de análise.

No Gráfico 3 está representado o número de alunos de cada turma separado por gênero. Convém salientar que o número da turma está relacionado a seu respectivo professor participante da pesquisa. Conforme esse gráfico revela, praticamente dois terços dos alunos participantes são do gênero feminino, proporção que se apresenta semelhante em todas as turmas, ou seja, o público feminino representa a maioria dos alunos participantes desta pesquisa.

Gráfico 3 – Total de alunos participantes por turma e divisão por gênero

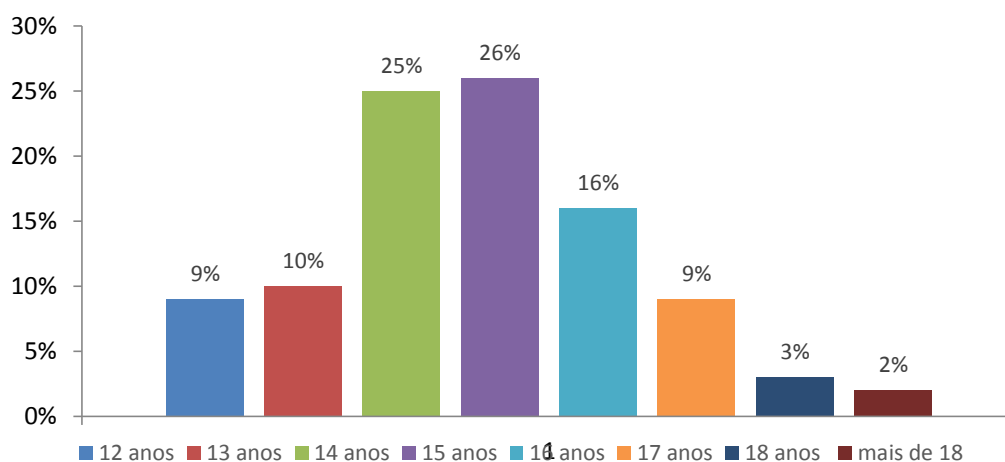


Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 4, conforme a distribuição dos alunos por idade, podemos observar que a maioria deles está na faixa etária entre 14 e 15 anos, totalizando 51% dos participantes. Já o Gráfico 5 revela que 53% dos discentes estão matriculados no Ensino Fundamental II, 45% no Ensino Médio e 2% na Universidade. Embora o número de alunos que cursam o ensino superior seja pequeno, isso demonstra a importância e o valor do curso para a formação desses alunos. Outro dado relevante é que 27% dos participantes estão matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e

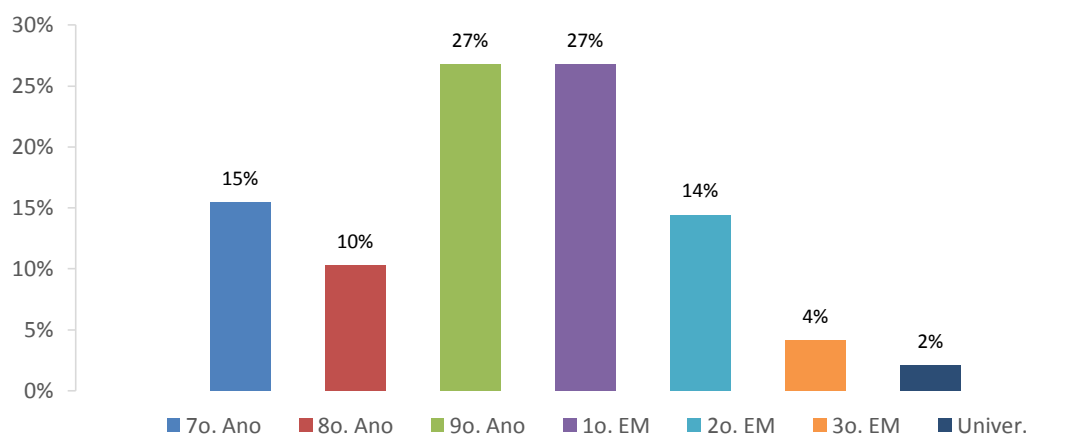
27% no 1º ano do Ensino Médio, o que corresponde à faixa etária predominante nesta pesquisa.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por idade



Fonte: Elaborado pela autora.

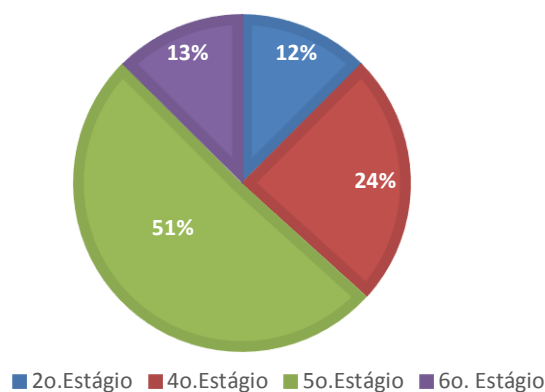
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos por série



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 6, mostramos a porcentagem dos alunos participantes com relação aos estágios do CEL. Podemos observar que a maioria dos participantes, num total de 51%, estava matriculada no 5º estágio no momento da aplicação dos questionários.

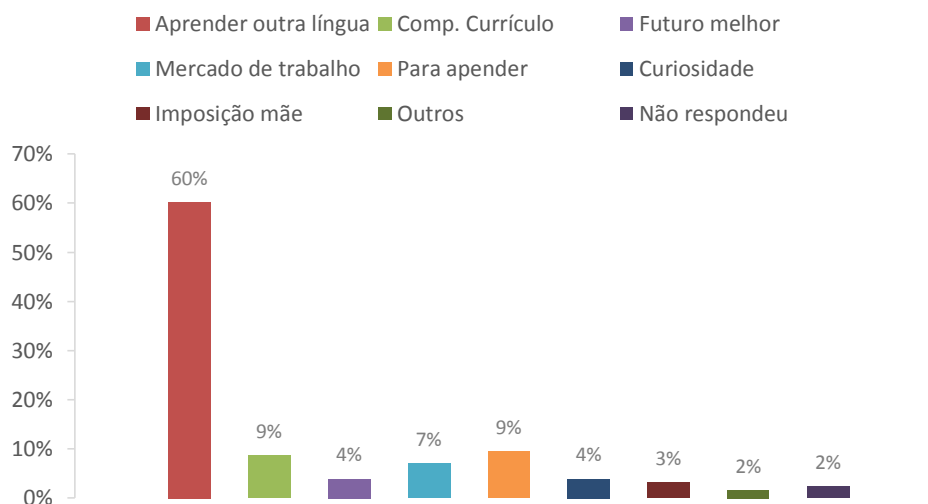
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos por estágio



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 7, agrupamos as principais respostas dadas pelos alunos à questão Q1: *O que o levou a se matricular no curso de língua espanhola no CEL?* Do total de participantes, 60% responderam que foi para aprender outra língua, e os alunos restantes apontaram outras justificativas: preocupação em se prepararem melhor para o mercado de trabalho; complementarem o currículo; foram obrigados a isso pela mãe ou até pelo irmão mais velho.

Gráfico 7 – O que o levou a se matricular no curso de língua espanhola no CEL?



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, de uma forma geral, do total de alunos participantes desta pesquisa, 69% pertencem ao gênero feminino, 51% tinham entre 14 e 15 anos, 51% estavam

cursando no 5º. estágio do CEL, 27% estavam matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e 27% no 1º ano do Ensino Médio na época da realização da pesquisa. E por último, 60% decidiram cursar espanhol para aprender uma segunda língua estrangeira.

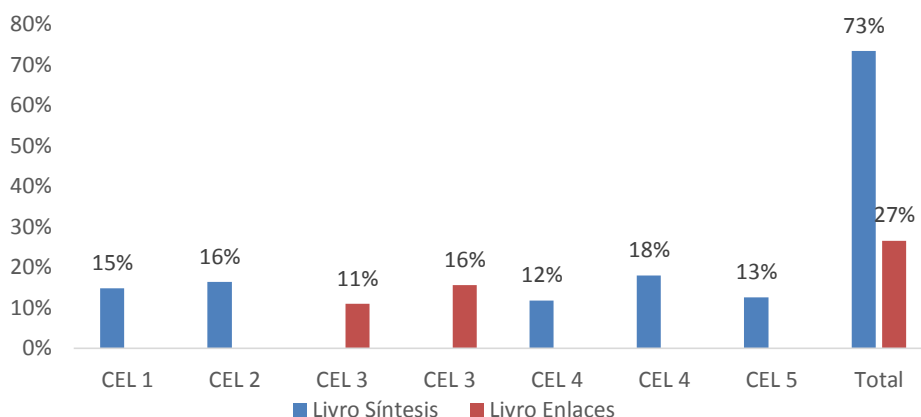
4.3.2 Material didático utilizado em sala de aula

Neste segundo eixo, apresentaremos os dados coletados sobre o material didático (livro e outros) usado pelo professor em sala de aula para o ensino da língua espanhola, e a seguir exibiremos os gráficos que ilustram os principais dados pesquisados.

No tocante à primeira questão acerca desse tópico foi a Q2: *No curso é utilizado algum livro didático de forma regular?* (Apêndice B), à qual todos os alunos responderam de forma assertiva. Com relação à forma de uso do material, a resposta foi unânime: o livro é de uso individual, ou seja, cada aluno recebe um livro para seu uso particular, sem precisar compartilhar com outros alunos do mesmo estágio. Esse é um ponto muito positivo, pois todos os discentes ganham o material didático do curso inteiro para uso pessoal. Entretanto, infelizmente, alguns deles não valorizam esse recurso tão valioso que é o livro didático, bem como todos os demais materiais fornecidos pelos professores, pois os extraviam ou os esquecem em casa, o que acaba prejudicando seu rendimento em sala de aula.

A porcentagem do número de alunos participantes da pesquisa em relação ao livro didático utilizado e ao estágio do CEL está expressa no Gráfico 8. Como podemos observar, 73% dos alunos na época da pesquisa estavam utilizando o livro *Síntesis* e somente 27% o livro *Enlaces*, pois apenas as turmas dos professores P3 e P4 faziam uso desse manual didático.

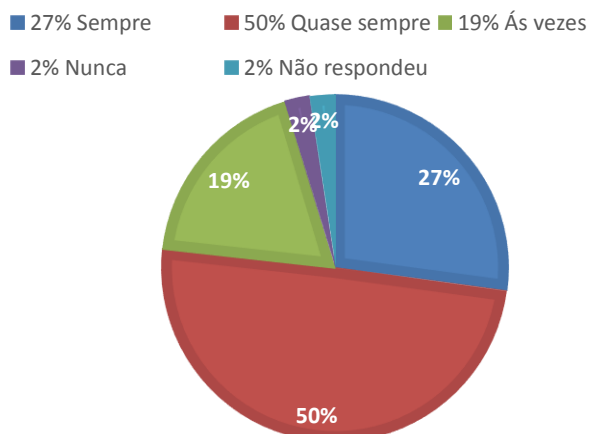
Gráfico 8 – Livro didático utilizado nos CEL



Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, apresentaremos os dados pertinentes aos outros recursos didáticos que os professores utilizam em sala de aula. No Gráfico 9, ilustramos o resultado da questão Q4: *Em sala de aula, o professor(a) faz uso de outros materiais didáticos?* (Apêndice B). Do total dos alunos, 27% disseram que sempre o professor faz uso de outros materiais didáticos, 49% responderam quase sempre e, em menor número, 19%, às vezes. Apenas 2% dos discentes apontaram que não fazem uso de outros materiais e 2% não responderam. Pelo resultado obtido, podemos afirmar que todos os professores participantes desta pesquisa se preocupam em preparar outros materiais didáticos para o ensino da língua espanhola. Isso também confirma as respostas dadas pelos professores, segundo as quais todos eles sempre ou quase sempre fazem uso de outros materiais didáticos.

Gráfico 9 – Frequência de uso de outros materiais didáticos



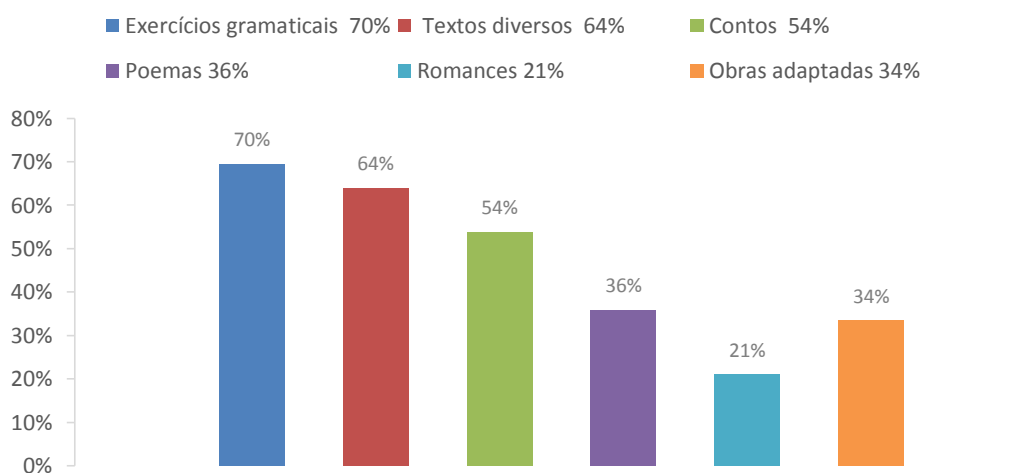
Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere aos tipos de materiais que os professores utilizam, dividimos os dados em dois segmentos: materiais escritos, representados pelo Gráfico 10, e materiais audiovisuais, presentes no Gráfico 11.

Em primeiro lugar, verificamos no Gráfico 10 que 70% dos alunos, isto é a maioria, apontaram exercícios gramaticais. Esse alto índice de indicação nos possibilita entender que essa é uma das atividades mais utilizadas pelos professores em sala de aula. Em segundo lugar, com 64% de indicação, foram os textos diversos, do tipo informativo, por exemplo, notícias, propagandas, entre outros.

Além dos textos diversos, no questionário também estavam discriminados para ser marcados outros gêneros textuais, sendo quatro deles literários (poemas, contos, romances, obras adaptadas) e diálogos. Entre eles, os gêneros mais apontados foram os textos literários, os quais tiveram uma indicação bastante representativa, pois 54% dos alunos apontaram os contos, 36% citaram a leitura de poemas, 21% mencionaram os romances e 34% declararam ser as obras adaptadas. Esses dados coincidem com as turmas do P3 e do P5, professores que mais demonstraram fazer usos de textos literários em sala, uma vez que seus alunos apontaram a maioria dos gêneros literários citados no questionário. Além disso, também coincidem com as respostas dadas pelos respectivos professores, que demonstraram fazer uso da leitura de textos literários em sala de aula. Em menor número, mas também ganharam destaque, as respostas das turmas dos professores P4, P1 e P2 em ordem decrescente.

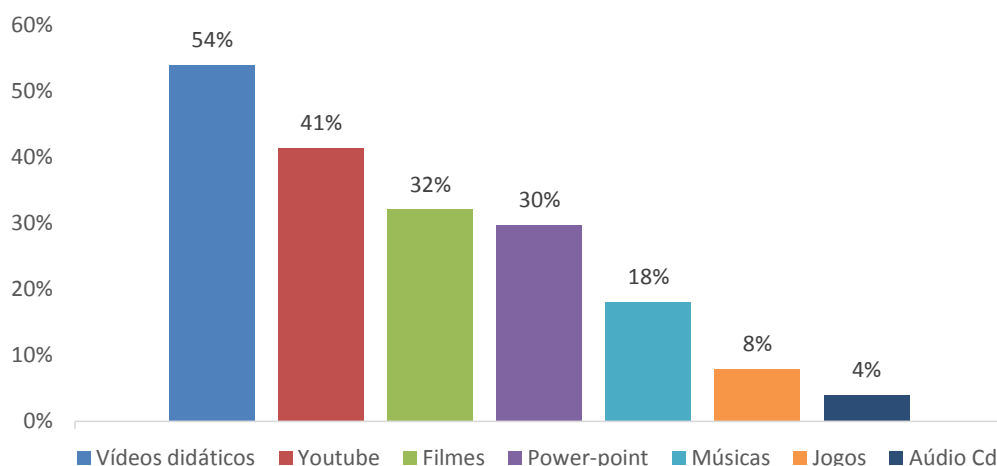
Gráfico 10 – Materiais didáticos escritos



Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito dos materiais didáticos audiovisuais, 54% dos alunos apontaram vídeos didáticos e 41% indicaram vídeos do *Youtube* como os recursos mais utilizados (Gráfico 11). Esses dados também confirmam as respostas dadas pelos professores quando indagados sobre os tipos de materiais que usam, e os mais citados foram estes: vídeos do *Youtube*, vídeos didáticos, filmes e músicas. Basicamente, os resultados obtidos com os alunos seguem essa mesma sequência.

Gráfico 11 – Materiais didáticos audiovisuais



Fonte: Elaborado pela autora.

Em função dos dados obtidos sobre o material didático utilizado em sala de aula, podemos observar dois pontos importantes. Em primeiro lugar, cada aluno recebe um livro didático para seu uso individual, material que consideramos imprescindível para o discente aprender a língua-alvo. E em segundo lugar, todos os professores preparam materiais didáticos diversificados, com o intuito de proporcionar aos alunos atividades diferenciadas de ensino e aprendizagem. Dentre eles, destacamos os vídeos, recurso cada vez mais utilizado no ensino de línguas, uma vez que possibilita ao docente atrair a atenção dos alunos, bem como propicia a exploração de diferentes aspectos da língua.

Contudo, um aspecto que nos chamou a atenção: segundo os dados do Gráfico 10, 70% dos alunos apontaram os exercícios gramaticais como um dos materiais escritos mais utilizados pelo professor. Isto é, além dos exercícios gramaticais presentes no livro didático, o professor sobrecarrega o aluno com mais uma série deles.

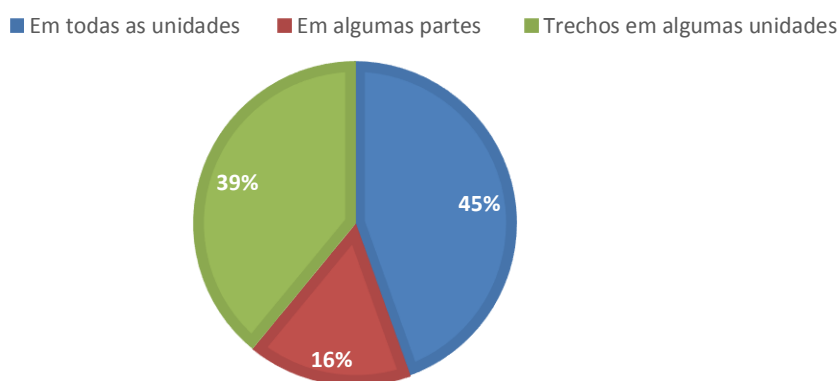
Desse modo, entendemos que esse é um dos pontos relevantes do nosso estudo, ou seja, identificamos que há um alto índice de atividades relacionadas ao ensino da gramática. Assim, uma vez identificado o problema, o próximo passo é buscarmos soluções para contorná-lo, ou seja, é necessário parar, refletir e pensar em novas formas de abordar o ensino da língua, sem tratar tanto sobre os aspectos gramaticais de forma estrutural, e buscar desenvolver práticas e atividades fundamentadas na concepção sociointerativa de língua.

4.3.3 A literatura na sala de aula

No terceiro eixo de análise, apresentaremos os dados coletados sobre o aspecto relacionado ao uso da literatura em sala de aula. Primeiramente destacaremos os dados pertinentes aos textos literários presentes nos materiais didáticos e, na sequência, os demais materiais utilizados pelo professor para o trabalho dos textos literários durante as aulas. A seguir, apresentaremos os gráficos que ilustram os principais dados pesquisados.

A pergunta Q6 do questionário indaga: *No livro didático aparecem textos literários, como poemas, contos, crônicas, etc.?* (Apêndice B). Do total de alunos participantes da pesquisa, 98% responderam que sim e 2% não responderam a essa questão. Os dados obtidos quanto ao questionamento que lhes fizemos sobre em que momento e com qual frequência aparecem os textos literários no livro, estão representados no Gráfico 12.

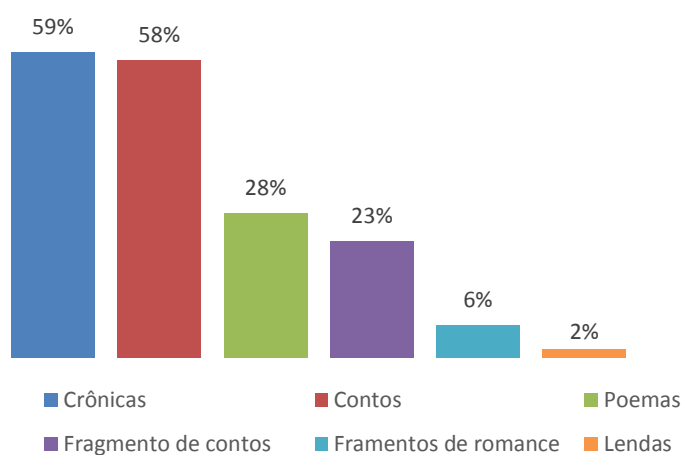
Gráfico 12 – Distribuição dos textos literários no livro didático



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar no Gráfico 12 que 45% dos alunos responderam que os textos literários apareciam em todas as unidades, 39% apontaram que isso ocorria em algumas unidades e 16% destacaram que em algumas partes do livro. Como já colocamos anteriormente, de fato nos dois livros didáticos, *Síntesis* e *Enlaces*, há textos literários. Entretanto, como aparecem realmente de forma esporádica, além do fato de o primeiro livro apresentar mais textos literários do que o segundo, entendemos a dificuldade dos alunos para identificá-los.

Gráfico 13 – Gêneros literários no livro didático



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 13 mostra quais gêneros literários aparecem com mais frequência no livro didático, segundo a opinião dos alunos participantes da pesquisa. Os gêneros que ganharam destaque foram as crônicas e os contos, com resultados muito próximos: 59% e 58% respectivamente. Em terceiro lugar, aparecem os poemas, com 28%, e em quarto lugar, os fragmentos de contos, com 23%. Os fragmentos de romance obtiveram apenas 6% de indicação e só 2% para gênero de lendas, o qual não aparecia no questionário, porém foi apontado por alguns alunos no item “outros”.

Ainda com relação ao item “outros” da questão Q7 *Quais gêneros predominam?* (Apêndice B), gostaríamos de destacar que além do gênero lendas, também houve a indicação de outros gêneros não literários, por exemplo, 5% de diálogos, 1% de charges e 2% de textos informativos.

Dessa forma, no tocante a análise sobre o reconhecimento dos gêneros literários por parte dos alunos, podemos observar que eles apresentaram certa

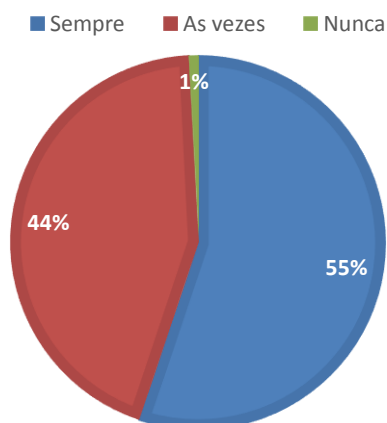
dificuldade para distingui-los, pois os gêneros mais apontados, foram, em primeiro e segundo lugar, respectivamente, crônicas e contos, e em terceiro lugar, poemas. Quando na verdade predominam os gêneros poemas e contos.

Após a análise dos livros, principalmente, como já dissemos, sobre o livro *Enlaces*, a presença de textos literários é tão pequena que é difícil identificá-los. Por exemplo, no volume 1 dessa série, o primeiro texto literário aparece ao final da unidade 6 e é um fragmento do poema *Eu etiqueta*, em português, de Carlos Drummond de Andrade, e o segundo e último texto literário nesse livro, ou seja, nesse volume há apenas dois poemas. Já nos volumes 2 e 3, embora apareçam outros gêneros literários, como canções e fragmentos de romances, nenhum deles são contos nem crônicas.

Por outro lado, o livro *Síntesis*, o qual apresenta um número maior de textos literários e é o livro mais utilizado pelos participantes desta pesquisa, realmente apresenta contos e poemas, mas não crônicas. Talvez os alunos tenham associado esse gênero a outros, por exemplo, reportagens ou artigos de opinião adaptados, bastante presentes nos dois livros.

De acordo com a pergunta Q8, questionamos os alunos sobre se aparece algum tipo de apresentação ou referência no livro sobre o autor ou a obra. Os resultados foram os seguintes: 91% dos alunos responderam afirmativamente, 7% disseram que não e apenas 2% não responderam a essa questão. De fato, em todos os textos apresentados nos livros didáticos são citados normalmente ao final, dados essenciais como as referências bibliográficas, mas nada além disso. Curiosamente, pudemos observar no livro *Síntesis* que, no caso de letras de canção, além das referências bibliográficas, havia também um breve resumo da vida e obra dos cantores, os quais, em sua maioria, são também os compositores delas. Porém, quando apresenta um texto literário, aparece somente no fim do texto o nome do autor e a fonte do livro do qual ele foi retirado. Não é feita qualquer referência, nota ou comentário ao autor ou à obra.

Gráfico 14 – Os textos literários em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 14 apresenta o resultado da pergunta Q9: *Quando aparece alguma poesia, ou outro texto literário no livro didático, é trabalhado na aula pelo(a) professor(a)?* A maior parte dos alunos, 55%, responderam que sim, 44% declararam que às vezes e apenas 1% apontou que nunca os textos são trabalhados. Esses dados confirmam as respostas dos professores com relação a esse ponto, por isso podemos afirmar que, de fato, os professores trabalham os textos literários que aparecem no livro.

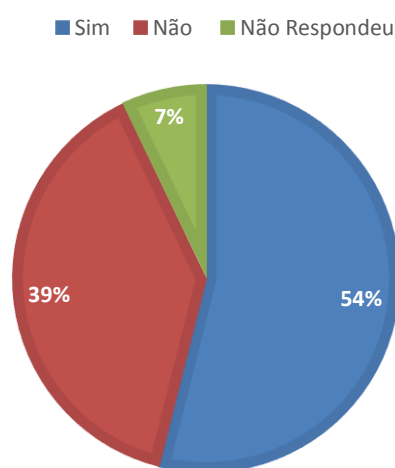
A seguir, o Gráfico 15 expõe os dados referentes à pergunta Q10 do questionário: *Teve algum texto literário que você gostou mais? Cite algum exemplo.* Podemos observar que a maioria dos alunos, ou seja, 54%, disse que sim, 39% afirmaram não ter gostado de nenhum texto em especial e 7% dos alunos não responderam essa questão. Entretanto, quando solicitamos que citassem algum exemplo, poucos alunos responderam e as respostas dos que se manifestaram foram muito diversificadas, o que era de se esperar. Mas o que chamou nossa atenção é que, entre os títulos citados, apareceram textos que não são literários, por exemplo: *Las madres de la plaza de mayo*, *La importância de hacer carrera*, *El día de los muertos*. O primeiro texto está no livro *Enlaces* e os outros dois estão no *Síntesis*.

Embora entendamos a dificuldade dos alunos para responder à pergunta, o fato de citarem textos não literários pode indicar duas hipóteses de análise. A primeira mais evidente é que existem pouquíssimos textos literários nos livros didáticos apresentados, principalmente no *Enlaces*, o que justifica não terem

lembrado o nome de algum texto em especial. A segunda possibilidade é que, apesar de os livros didáticos, principalmente os de língua materna, apresentarem uma forte ênfase no ensino por meio de gêneros textuais, a questão dos gêneros literários é também muito pouco explorada devido à predominância dos gêneros jornalísticos.

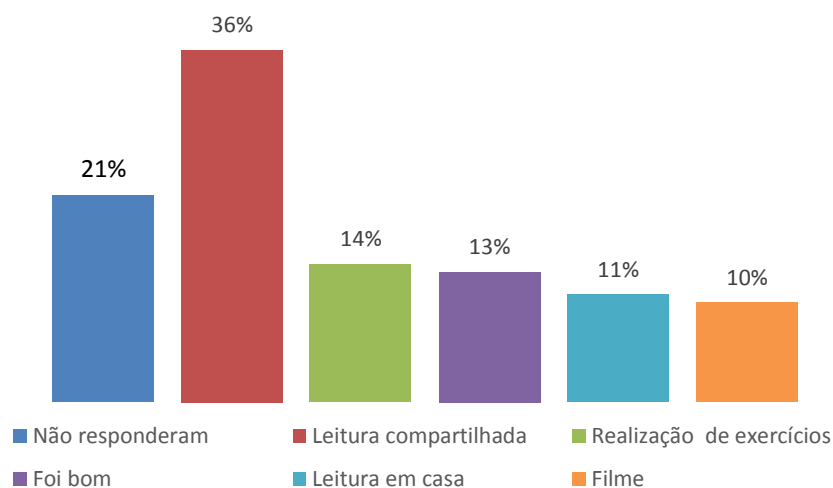
Dessa forma, o contato que os alunos têm com os textos literários ainda é muito pequeno em comparação com outros gêneros. Além disso, quando aparecem os traços marcantes da literariedade desses textos, eles são pouco explorados, como já evidenciamos anteriormente.

Gráfico 15 – Gosto pelos textos literários



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 16 – Estudo dos textos literários



Fonte: Elaborado pela autora.

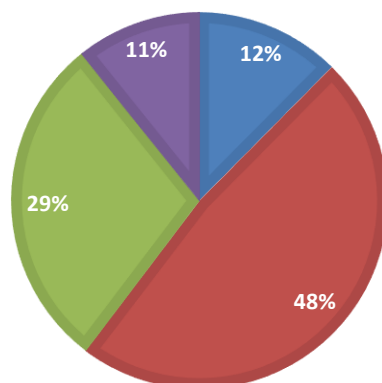
O Gráfico 16 apresenta o resultado da pergunta Q11 do questionário: *Você poderia relatar como foi o estudo desse texto em sala de aula?* Conforme os resultados obtidos, 21% deles não responderam à pergunta, 36% indicaram a realização de leitura compartilhada em sala de aula, 14% apontaram a realização de exercícios de compreensão leitora, 13% apenas comentaram que foi uma atividade boa, sem entrar em detalhes, 11% indicaram a realização de leitura em casa e 10% citaram a visualização de filme relacionado ao tema proposto. Esses dois últimos dados são resultado das respostas dos alunos do professor P5, que sugeriu a leitura da obra *La Celestina*, para a realização do projeto sobre a obra de Shakespeare implantado nesse CEL.

A questão Q12 teve o objetivo de verificar se, na opinião dos alunos, os textos literários que apareciam no livro eram interessantes. De acordo com o resultado obtido, a maioria, 77%, respondeu que às vezes, em contrapartida, 20% disseram que sempre são interessantes e somente 3% apontaram que nunca são interessantes.

Ainda com relação à pergunta Q12 no questionário, solicitamos que justificassem sua resposta. Do total dos alunos, 12% não justificaram, 48% explicaram que nem sempre os textos são interessantes, 29% afirmaram que são importantes para “praticar a leitura, aumentar o conhecimento e o vocabulário”, 11% declararam que não são adequados para a idade deles. Nesse universo, uma porcentagem pouco representativa de alunos, apenas 1%, afirmou que gosta de literatura e outro 1% registrou que só gosta de histórias em quadrinhos. O Gráfico 17 ilustra o resultado sobre as justificativas que os alunos deram em relação ao grau de interesse por textos literários.

Gráfico 17 – Justificativa sobre o grau de interesse por textos literários

■ Não justificou ■ Nem sempre são interessantes
■ Importantes para aprendizagem ■ Não são para nossa idade



Fonte: Elaborado pela autora.

É pertinente observar que, conforme mostra o Gráfico 17, para a maioria dos alunos os textos literários nem sempre são interessantes. A primeira questão que surge diante desse resultado é se eles realmente estão se referindo aos textos literários ou a algum outro gênero textual, pois, como comentamos anteriormente, quando analisamos os dados apresentados no Gráfico 15, percebemos que não está bem claro para os alunos quais são os textos literários estudados.

Outro aspecto diz respeito ao fato de os textos não serem interessantes do ponto de vista do aluno, ou como 11% apontaram: não eram adequados para a idade deles, o que retoma a questão do estranhamento que o texto literário provoca e a postura que o leitor deve estabelecer com ele, ou seja, é importante ler o texto literário atento a novas possibilidades de significação, como se essa leitura abrisse um mundo novo. Nesse sentido, estamos de acordo com Cosson (2006, p. 27), quando ele afirma que “É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa”.

4.3.4 Aspectos gerais sobre as práticas de leitura

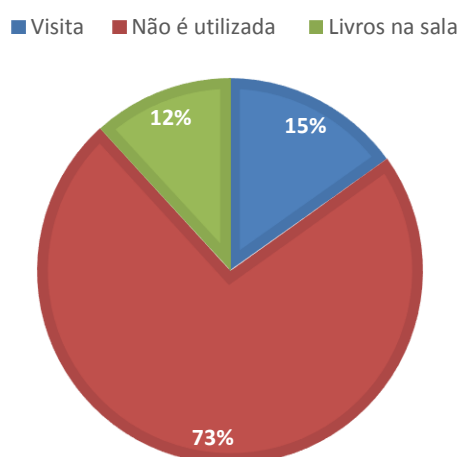
No quarto eixo de análise apresentaremos os resultados sobre os aspectos gerais relacionados à leitura. Primeiramente destacaremos os dados sobre o gosto pela leitura e os espaços destinados a ela na escola. Na sequência, abordaremos quais atividades são desenvolvidas nesses espaços.

A pergunta Q13 questionou aos alunos se eles gostavam de ler. Do total de alunos participantes, 80% responderam que sim, 19% declararam que não e apenas 1% não respondeu à questão.

Com relação aos espaços propícios para a prática de leitura, questionamos na Q14 se na escola havia biblioteca, e os resultados foram estes: 87% dos alunos responderam afirmativamente e 13% disseram que não há biblioteca na escola deles. Em seguida, a próxima questão Q15 indagou o seguinte: *Em caso afirmativo, é frequentado esse espaço nas aulas de espanhol?* Apenas 11% dos alunos responderam que sim, 78% disseram que não e 11% não responderam à pergunta.

Depois, na Q18, solicitamos aos alunos que relatassem alguma atividade realizada na biblioteca, cujos resultados apresentamos no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Atividades realizadas na biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme exposto no Gráfico 18, podemos observar que a maioria dos alunos (73%) não utiliza as bibliotecas de suas escolas. E quando os alunos vão a suas bibliotecas, é somente para fazer uma simples visita ou confirmar se elas de fato existem (15%).

No que se refere à questão das bibliotecas das escolas visitadas, gostaríamos de fazer algumas observações. Em primeiro lugar, constatamos que na maioria delas não há uma biblioteca operante, isto é, existe o espaço e até livros, mas permanecem fechadas, sem manutenção mínima de limpeza, sem material básico de apoio, como mesas e cadeiras, e principalmente sem funcionários habilitados para viabilizar seu uso. Somente em duas escolas existem salas de leitura, um

projeto da SEE que visa promover um espaço pedagógico de trabalho interdisciplinar para incentivar a leitura e apoiar o currículo escolar.

Entretanto, como as salas de leitura têm uma proposta diferenciada para atender às necessidades da escola em geral, não existe uma integração com as práticas realizadas pelo CEL. Por exemplo, nas escolas onde há salas de leitura, os livros de literatura que o CEL possui não ficam nesses locais, mas permanecem em um armário dentro da coordenação dele. As salas que visitamos são espaços muito bem organizados e convidativos para praticar a leitura, no entanto eles seguem uma programação que muitas vezes não pode atender às necessidades do Centro de Estudos. Em síntese, é mais um espaço que, apesar de estar em verdadeiras condições de uso, falta um elemento que integre as atividades desenvolvidas pelas salas de leitura e o CEL.

Outro aspecto que observamos sobre as práticas de leitura refere-se às respostas dadas pelos alunos quando disseram “livros na sala”. A princípio poderíamos pensar que eles retiravam os livros da biblioteca e os levavam à sala de aula para lê-los. Entretanto, a realidade é bem distinta, pois os que responderam dessa forma são alunos do professor P3, que tem a prática de realizar atividades de leitura de fruição, nas quais utiliza livros de sua biblioteca pessoal e exemplares da biblioteca do CEL. Ele permite que os alunos escolham o título de seu interesse para realizar a leitura por um tempo de mais ou menos entre quinze a vinte minutos, antes de começar a aula.

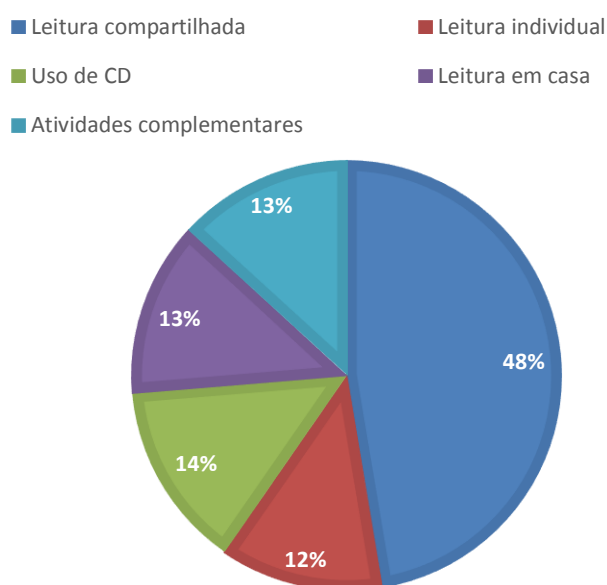
Esse professor relata que a aceitação dessa atividade é praticamente de 50% da sala, ou seja, a metade dos alunos gosta e pede sugestões sobre qual livro ler e até pedem para levá-lo para casa e continuar a leitura, já os outros 50% não se interessam. Conforme relato do docente, ele sempre tem de pedir a esses alunos que, em vez de dormirem, leiam um pouco do livro. Destacamos um comentário do professor sobre essa atividade de leitura de fruição:

Mas eu acho, assim, que os que gostam, eles pedem para trazer, e a hora que acaba o tempo da leitura, “Mas já acabou?” Quando a gente gosta da leitura o tempo passa rápido, né? E sempre eu tento motivá-los, falo que é uma forma de viajar sem gastar dinheiro, sem sair de casa e tentar se pôr no lugar da personagem. (P3).

Continuando a análise das questões, de acordo com a pergunta Q17: *Nas aulas de espanhol são realizados momentos para leitura de livros paradidáticos?* 65% dos alunos responderam de forma afirmativa e 35% disseram não.

Os resultados pertinentes à pergunta seguinte Q18: *Em caso afirmativo, relate como foi realizada essa leitura*, estão expostos no Gráfico19.

Gráfico 19 – Atividades de leitura de livros paradidáticos



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar no Gráfico 19 que 48% dos alunos realizavam leitura compartilhada, atividade que também foi relatada por alguns professores entrevistados. Podemos entender que essa prática normalmente ocorre da seguinte forma: cada aluno faz a leitura de um trecho da obra em voz alta, e à medida que o professor considera necessário, faz perguntas aos alunos para verificar se estão compreendendo a história e também aproveita para comentar sobre alguma palavra nova que aparece no texto, como descreveu o professor P4.

Às vezes eu começo lendo, depois vou pedindo para ler um pouco, às vezes se perdem um pouco, vamos começar de novo? Por que vocês perceberam isso, isso e isso, não? Então vamos de novo, aí começa e eu paro assim umas sete linhas e pergunto, pra ver se eles entenderam. Tem uns alunos que nunca querem ler, mas a maior parte participa e acaba gostando. (P4).

Ainda com relação ao P4, destacamos que os 14% de participantes da pesquisa que disseram fazer uso de CD eram seus alunos, o que confirma uma das práticas de leitura relatada por esse docente. Ele comentou que dentro do possível,

quando o livro apresenta um CD e tem exemplares para todos os alunos, faz uso desse material de áudio como recurso para essa prática.

O Gráfico 19 também mostra que 12% dos alunos responderam que a leitura é realizada de forma individual, ou seja, cada discente faz sua leitura em voz baixa. Esse dado é resultado das respostas dos alunos do professor P3, que realiza a atividade de leitura de fruição anteriormente comentada.

Os outros dois dados apresentados no Gráfico 19 são: 13% dos participantes disseram que realizavam a atividade de leitura em casa e os outros 13%, em atividades complementares. Esses resultados referem-se às respostas dos alunos do professor P5. Ele solicitou que lessem a obra adaptada *La Celestina*⁴³ em casa e, depois de um determinado prazo, exibiu o filme espanhol que retrata essa obra. Segue o comentário do professor sobre essa atividade.

A adaptada que eu estou trabalhando com eles, mesmo a adaptada dá uma viajada legal, e aí eu vou fazer uma releitura com eles da adaptação, eles, porque vou jogar a bola pra eles. Como você pensou essa releitura? Assim, vai ter que montar um teatro mesmo, escrito, só que com um vocabulário mais simples e aí eu vou falar se eles querem jogar para os dias de hoje, né? Porque dá pra fazer isso também, né? Como seria então o Calisto e a Melibea nos dias de hoje? (...) Vocês vão ler em casa, eu linco pra eles onde tem o livro adaptado e aí nós vamos discutir na próxima aula. (P5).

Com relação a essa atividade, questionamos o professor sobre o retorno dos alunos a respeito da leitura feita em casa, e ele respondeu o seguinte:

Olha, essa turma tem mais alunos de Ensino Médio, então todos não, mas vamos colocar metade, metade tem interesse em leitura, eles leem muito, alguns, então isso dá diferença. (P5).

A referida atividade foi encerrada no final do semestre com a apresentação de uma peça de teatro em espanhol elaborada pelos alunos e sob orientação do professor.

Pudemos constatar ao final da apresentação dos dados e da análise deste eixo temático que nos CEL investigados, apesar das principais dificuldades apontadas, como a falta de espaços diferenciados para incentivar e promover a prática de leitura, por exemplo, bibliotecas ou salas de leitura, bem como a falta de livros de literatura em língua espanhola, são desenvolvidas várias atividades diferentes, com o intuito de promover a leitura de textos literários.

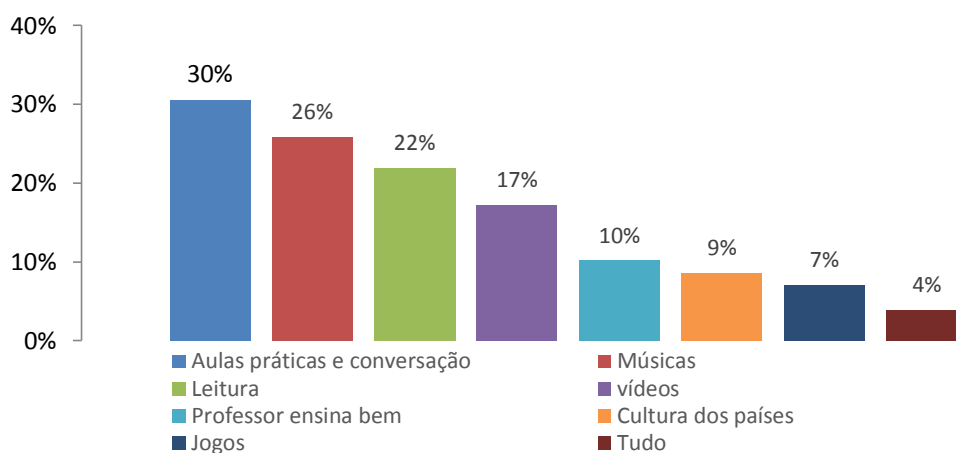
⁴³ *Tragicomédia de Calisto y Melibea* ou *La Celestina*, atribuída a Fernando de Rojas, um clássico da literatura renascentista espanhola.

4.3.5 Aspectos gerais sobre o processo de aprendizagem da língua espanhola

Neste quinto e último eixo de análise, apresentaremos os resultados sobre os aspectos gerais do processo de aprendizagem sob o ponto de vista dos alunos participantes desta pesquisa. Como foram realizadas várias perguntas abertas, obtivemos um número de respostas bem diversificadas. Assim, para uma análise mais detalhada, fizemos a seleção das perguntas e respostas mais significativas, para o fechamento do nosso trabalho de pesquisa.

A primeira questão que destacamos é a Q19: *O que você mais gosta das aulas de espanhol?*, cujas respostas foram bastante variadas, mas foi possível agrupá-las. Assim, as principais atividades apontadas estão representadas no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Atividades mais apreciadas pelos alunos na aula de espanhol



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 20, as quatro atividades mais apontadas foram: aulas práticas e conversação (30%), atividades com música (26%), prática de leitura (22%) e assistir a vídeos ou filmes (17%). Depois seguem mais quatro atividades que, apesar de apresentarem números menos expressivos, possuem aspectos que consideramos relevantes para a análise: o professor ensina bem (10%); conhecimento da cultura de outros países (9%); gostam de participar de jogos (7%), nesse caso os alunos se referem a jogos elaborados pelo professor P2, como bingo

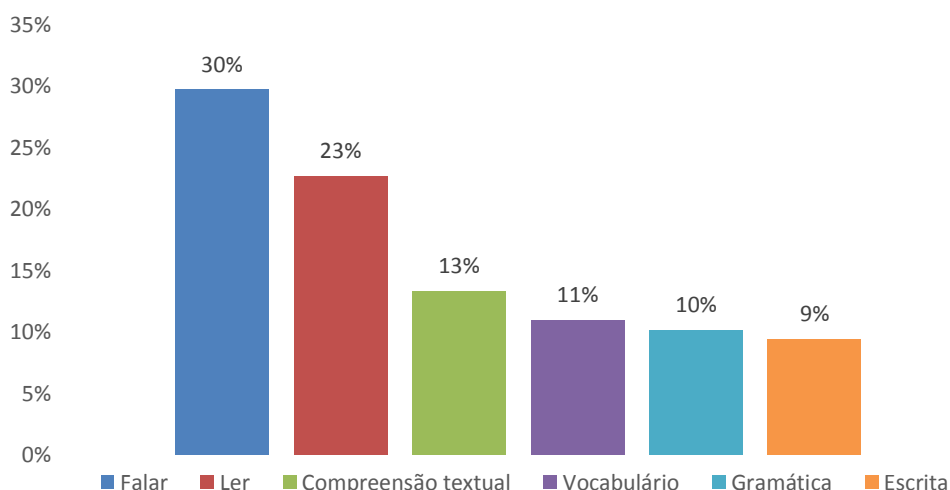
de vocabulário, entre outros; e por último, gostam de tudo nas aulas de espanhol (4%).

Podemos verificar que as quatro primeiras atividades mais destacadas pelos alunos, as quais podemos sintetizá-las em conversar, ouvir e cantar músicas, ler e ver vídeos, exigem deles uma participação mais ativa e envolvem as quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever. Entretanto, com relação à escrita, mais adiante observaremos que foi apontada como uma das habilidades que os alunos apresentaram maior dificuldade.

Outro aspecto interessante, foi o fato de os alunos destacarem as práticas de ensino realizadas pelos professores como um dos pontos relevantes, que os levaram a gostar das aulas de espanhol. Realmente, durante as entrevistas, pudemos perceber professores muito comprometidos com o projeto de ensino-aprendizagem da língua espanhola, todos, de uma forma ou de outra, procuram oferecer aos alunos o melhor. Desse modo, preparam atividades diversificadas, buscam principalmente na internet recursos audiovisuais, bem como novas ideias para inovar e preparar melhor suas aulas. Ficou evidente em seus comentários e relatos que eles têm um gosto especial pela língua espanhola e tudo que a circunscreve. E apesar das inúmeras dificuldades que a carreira docente enfrenta, como baixos salários, falta de reconhecimento perante a sociedade, más condições de trabalho, carga horária excessiva, entre tantos outros condicionantes, notamos que mesmo assim, gostam muito do que fazem.

Na sequência, apresentamos, no Gráfico 21, os resultados decorrentes da pergunta Q22: *Em sua opinião, quais são os aspectos mais fáceis com relação à aprendizagem da língua espanhola?*

Gráfico 21 – Aspectos mais fáceis de aprender



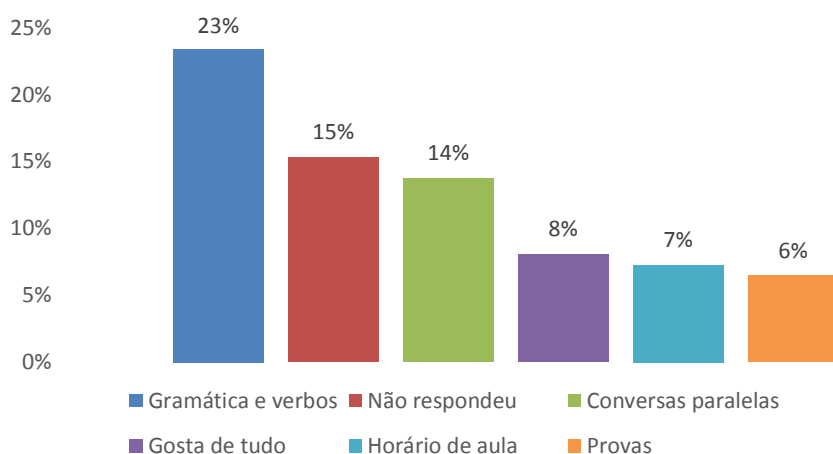
Fonte: Elaborado pela autora.

Se confrontarmos os dados do Gráfico 20 com os do Gráfico 21, observamos que alguns resultados têm aspectos em comum. Neste, a atividade mais apreciada pelos alunos é a fala, e naquele, a conversação é a habilidade apontada como a mais fácil de aprender. Ademais, no Gráfico 21 vemos que 23% dos alunos apresentam facilidade para ler e 13% têm mais facilidade na compreensão leitora, ou seja, exercícios de compreensão textual. Sobre este aspecto cabe destacar que, separamos a prática da leitura da compreensão textual em função das respostas dadas pelos alunos, e por compreendermos que os alunos quando se referem a prática de leitura, dizem respeito a atividade da leitura em voz alta realizada em sala de aula, que em sua maioria aprecia muito. Ainda com relação a essa prática observamos no Gráfico 20 que 22% dos participantes preferem as atividades de leitura. Esse dado é interessante, pois esta atividade é mais apreciada do que assistir a vídeos, por exemplo.

O último aspecto apontado como o mais fácil de aprender é a escrita (9%), ou seja, um percentual bem menos expressivo. Isso indica a pouca quantidade de alunos que apresentam facilidade na escrita.

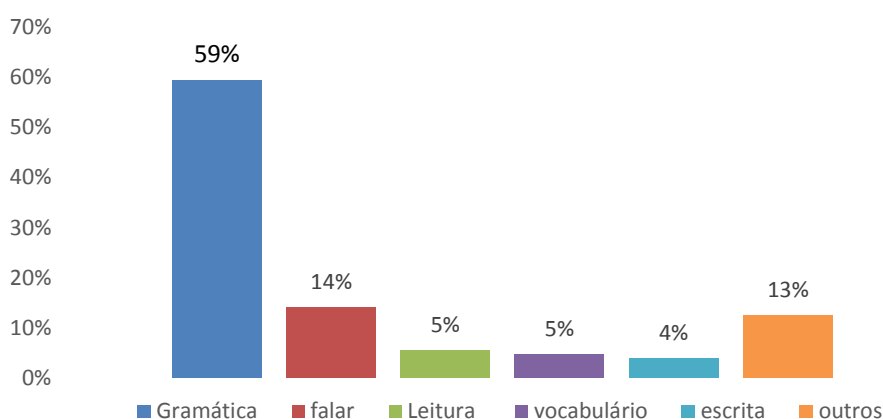
A seguir, apresentamos os dados sobre a pergunta Q20: *O que você não gosta das aulas de espanhol?* no Gráfico 22, e as respostas relativas à Q21: *Em sua opinião, quais são suas principais dificuldades com relação à aprendizagem da língua espanhola?* no Gráfico 23.

Gráfico 22 – Atividades menos apreciadas pelos alunos na aula de espanhol



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 23 – Atividades que os alunos apresentam maior dificuldade



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos os dados do Gráfico 21, deparamo-nos novamente com uma gama de respostas bastante diversificadas, porém dessa vez o percentual de alunos que não responderam à Q21 é maior que o da Q19 (Gráfico 19), respectivamente 15% e 3%. De acordo com esses números, podemos inferir que foi mais fácil para os alunos identificar o que gostam do que o contrário.

Entretanto, o primeiro item apontado pelos alunos como o menos apreciado por eles não nos surpreendeu (Gráfico 22): a tão temida e odiada gramática. Na verdade, as respostas oscilaram entre verbos e gramática, mas, como um estudo está inserido no outro, juntamos os dois resultados totalizando 23%. Convém salientar que, apesar de esse número não representar a maioria dos participantes,

em todas as turmas houve alunos que apontaram tanto os verbos como a gramática, e em vários casos apontaram os dois.

Ainda com relação à gramática, ao observarmos os dados do Gráfico 23 relativos às principais dificuldades apresentadas pelos alunos, verificamos que 59% deles indicaram ter maior dificuldade para aprender a gramática. Nesse caso, tal como consta no Gráfico 22, os discentes apontaram separadamente os verbos da gramática, só que dessa vez 40% dos alunos indicaram maior dificuldade em relação aos verbos e 19% à gramática.

Os dados dos Gráficos 22 e 23, os quais representam o ponto de vista dos alunos com relação à aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua espanhola, podem ser interpretados de duas formas. A primeira é que os alunos não gostam da parte gramatical, em especial o estudo dos verbos. Por outro lado, também podemos entender que ele seja a parte gramatical mais reforçada em sala de aula, e talvez seja esse o motivo pelo qual eles apontaram os verbos separadamente da gramática. De qualquer forma, o resultado final é que a gramática é considerada a vilã da aprendizagem da língua espanhola do ponto de vista desses discentes.

Sem dúvida, não podemos negar que tanto os verbos quanto a gramática da língua espanhola apresentam uma complexidade real, assim como em toda e qualquer língua de origem latina, por exemplo, o português, o italiano, o francês, entre outras.

Porém, o que gostaríamos de discutir aqui não é o fato da complexidade gramatical da língua, e sim chamar a atenção sobre esse resultado. Isto é, os alunos apontaram o aspecto gramatical como a parte menos atraente e, ao mesmo tempo, a mais difícil, o que é aparentemente normal.

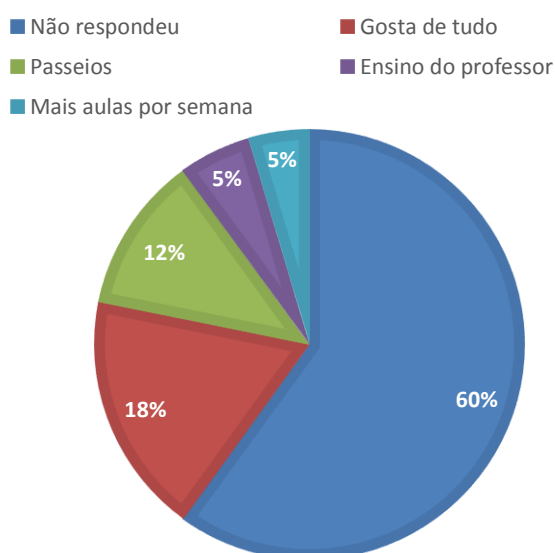
Contudo, ao confrontarmos os dados dos alunos com os dados sobre as atividades extras mais realizadas pelos professores, verificamos novamente que os exercícios gramaticais são os mais utilizados, como mostramos no Gráfico 10. Esses dados, somados às atividades do livro didático, tanto o *Síntesis* quanto o *Enlaces*, que tratam de forma bem explícita e estrutural os aspectos gramaticais da língua. Além das colocações já discutidas, sobre a preocupação da grande maioria dos professores com o ensino do aspecto gramatical da língua, são indícios de que a gramática é ostensivamente trabalhada como os alunos nas aulas de E/LE.

Desse modo, tudo isso revela que existe um alto índice de desenvolvimento de atividades gramaticais em todas as turmas pesquisadas. O que nos leva a formular

as seguintes questões: os alunos não gostam da gramática devido às dificuldades de compreensão dela? Ou devido à intensidade e à forma como ela é apresentada em sala de aula? Não temos condições nem a pretensão de responder a essas duas perguntas, porém servem como forma de reflexão sobre as práticas de ensino realizadas em sala de aula de E/LE.

Apresentamos, a seguir, o último gráfico que ilustra o resultado das sugestões e dos comentários dos alunos sobre as aulas de espanhol (Gráfico 24).

Gráfico 24 – Sugestões e comentários sobre as aulas de espanhol



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à última questão Q 23: *Este espaço está aberto para sugestões ou comentários gerais sobre o curso de espanhol.* Podemos verificar no Gráfico 24 o resultado, no qual 60% dos alunos deixaram em branco, 18% reforçaram que gostam de tudo, 12% sugeriram a realização de passeios, 5% destacaram novamente as boas práticas de ensino dos professores e os outros 5% reclamaram em relação ao horário, especificamente à forma como as aulas são disponibilizadas no decorrer da semana. Esses poucos alunos que se manifestaram, em virtude de as aulas serem concentradas em um único dia, relataram que é muito cansativo, por isso sugeriram que as aulas sejam distribuídas pelo menos em duas vezes na semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, propusemo-nos a investigar e refletir sobre as diferentes formas de uso de textos literários nos cursos de língua espanhola oferecidos nos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. Depois de todo o caminhar do nosso estudo, observamos que, embora a literatura apareça no processo de ensino-aprendizagem desses cursos nos CEL investigados, de modo geral, ela ainda ocorre de forma incipiente e superficial. Contudo, nossa pesquisa mostra que a inserção de textos literários no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) implica fatores complexos, como a formação docente, a concepção de língua dos professores, a postura docente diante da utilização do livro didático, o gosto pela leitura de literatura, entre outros, os quais destacamos no decorrer de nossas conclusões.

Para alcançarmos o objetivo geral proposto, investigamos aspectos que consideramos relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Primeiramente, realizamos uma investigação sobre o percurso histórico da língua espanhola nas escolas públicas brasileiras e destacamos alguns de seus principais desdobramentos, como a criação dos CEL em diferentes estados do país, inclusive no Estado de São Paulo, e a implementação da Lei Ordinária nº 11.161/2005, que determinou a inserção do ensino de língua espanhola no currículo do Ensino Médio em todas as escolas do Brasil.

Outro ponto relevante para nosso estudo, foi a análise das principais orientações pedagógicas para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, propostas pelos documentos oficiais de Educação Básica do país. Dentre eles, destacamos as questões a respeito das quais fizemos uma análise com base nas OCEM (BRASIL, 2006), que dedicaram um capítulo especialmente para o ensino de E/LE. Também realçamos a análise dos documentos da BNCC (BRASIL, 2016).

Nesse momento de reflexão final, chamamos a atenção para um dos aspectos que observamos tanto nas OCEM como na BNCC sobre a concepção de língua. Ambos os documentos indicam a necessidade de ultrapassar as fronteiras do aspecto comunicacional da linguagem, para poder atingir toda a sua complexidade dialógica entre o mundo e o sujeito que fala, o qual, por sua vez, é constituído por ela. Como tratamos no segundo capítulo, essa concepção fundamenta-se no princípio sociointeracionista de linguagem postulado pelo filósofo russo Mikhail

Bakhtin (2014, p.127), que compreende a linguagem como meio de interação e que esta, por sua vez, não é mais vista de forma isolada, separada do sujeito que a utiliza, e sim “(...) pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Desse modo, a interação verbal constitui a realidade essencial da língua.

Os aspectos sobre a concepção de língua e as funções da literatura no processo pedagógico, são elementos fundamentais para refletir e viabilizar a inserção dos textos literários no ensino de LE, como podemos ver mais adiante, quando comentamos sobre a análise dos dados relativos aos professores e aos alunos participantes da pesquisa.

Ainda com relação aos documentos oficiais, destacamos a preocupação da BNCC em sistematizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em práticas sob a perspectiva de que o aprendizado de língua estrangeira se dá “no uso e para o uso” (BRASIL, 2016, p. 125). Essa perspectiva metodológica implica em promover atividades que coloque em prática a língua em situações significativas de aquisição, veiculando o conjunto de recursos fonológicos, morfológicos, lexicais ou sintáticos relevante para as situações de comunicação, e principalmente com uma postura aberta para tratar outras formas de fazer e dizer (BNCC, BRASIL, 2016).

Nesse sentido, observamos as atividades sociais sugeridas pelo documento, em especial as práticas artístico-literárias. Consideramos que essa prática social contempla aspectos relacionados à arte, e de modo específico à literatura, sendo uma medida extremamente inovadora, principalmente por orientar e incentivar o uso de textos literários nas práticas educativas de língua estrangeira. Entendemos, que medidas como essa revelam um grande avanço, para a implantação de um currículo mais direcionado ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos.

Após a análise e comparação dos dados referentes aos sujeitos participantes constatamos, como havíamos pressuposto, que o trabalho com os textos literários nas aulas de E/LE nos CEL investigados ainda é pequeno e subutilizado pela maioria dos professores entrevistados.

Cabe mencionar que, em nosso trabalho investigativo, além de verificarmos a utilização da literatura no ensino de E/LE, também nos propusemos a identificar os obstáculos e as dificuldades que impedem a utilização dos textos literários nas práticas pedagógicas de E/LE, e o primeiro ponto que verificamos relaciona-se à

formação docente. Esse é um tema complexo, assim vamos nos ater aos problemas que observamos no decorrer da análise do primeiro eixo temático, que diz respeito à graduação, e do quarto eixo, em que tratamos aspectos pertinentes à literatura no aspecto formativo do professor.

O primeiro aspecto observado nessa análise trata-se da dicotomização do ensino de língua e de literatura nos cursos de Letras como um todo. Concordamos com Silva e Pinheiro-Mariz (2015), quando afirmam que a separação de elementos indissociáveis da língua, acaba conduzindo os futuros professores a fazer sua escolha entre o ensino de uma ou de outra. Em se tratando de língua estrangeira, percebemos que essa separação parece ainda maior, pois, embora os cursos abordem o ensino da literatura, nenhuma das faculdades ou universidades frequentadas pelos professores entrevistados proporcionaram estudos e práticas sobre a transposição didática da literatura.

Por outro lado, percebemos que muitos aspirantes a professores de língua estrangeira ingressam no curso de graduação com expectativas que não correspondem à realidade, por exemplo, o ensino básico da língua-alvo de estudo. De acordo com alguns professores entrevistados, mesmo com uma carga de oito semestres de língua espanhola e quatro semestres de literatura, eles consideraram que não tiveram uma boa base sobre a língua. Esse tipo de comentário demonstra, que alguns alunos ingressantes nos cursos de Letras de Língua Espanhola parecem confundir a graduação, com os cursos oferecidos nas escolas de línguas, ou seja, acreditam que durante sua formação docente deveriam aprender a falar espanhol, quando na verdade, ao ingressar na faculdade já deveriam ter uma boa base de conhecimento sobre a língua espanhola.

Outro aspecto sobre a graduação, está relacionado com a expectativa que os futuros professores têm de aprender “fórmulas mágicas” ou “receitas prontas” sobre como ministrar uma boa aula. Nesse aspecto, conforme nosso entendimento, o que os cursos de graduação devem de fato oferecer é todo, o suporte teórico-metodológico para formar uma base sólida, sobre as diferentes áreas do saber no tocante à língua, à literatura e às práticas de ensino. Como afirma Andrade (2004 apud SILVA; ARAGÃO, 2011), um professor bem-formado sente-se seguro para buscar conhecimentos em função das diferentes necessidades provenientes de sua prática. Além disso, de acordo com Silva e Aragão (2011), durante a formação inicial do professor não há como prever todas as situações que poderá enfrentar no

decorrer de sua trajetória profissional, contudo é imprescindível que ele reflita sempre sobre os problemas e as dificuldades, no intuito de encontrar soluções para ambos, ainda que isso resulte na transformação de suas ações.

Com isso, não queremos dizer que os cursos de licenciatura não apresentem problemas, um deles, por exemplo, é a falta de discutir o papel da literatura no processo de ensino-aprendizagem da língua. Segundo o estudo de Santos (2004), os futuros professores não são orientados e nem estimulados a desenvolver atividades que envolvam o trabalho específico com o discurso literário. Essa falta de discussão, implica a ausência do desenvolvimento de atividades que explorem a literariedade presente nos respectivos textos.

Esse aspecto chamou nossa atenção durante a análise, pois os professores que afirmaram ter boa formação em estudos literários não demonstraram desenvolver práticas expressivas com textos literários em sala de aula, exceto alguns deles, que realizam ações interessantes, como práticas de leitura de fruição ou atividades de releituras com base em clássicos da literatura.

Outro problema observado no decorrer de nossa análise está relacionado à concepção de língua dos professores participantes da pesquisa. Talvez esse seja o ponto nevrálgico, uma vez que as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles estão diretamente relacionadas a seus conceitos de língua. Desse modo, ainda que alguns docentes apresentem, em seu discurso, preocupações com o ensino da língua em situações sociointerativas, a maioria deles revela tanto em seu discurso como na parte prática, que ainda mantém uma concepção de língua monológica, estável e homogênea, isto é, percebe o idioma como um simples instrumento de comunicação, que pode ser aprendido por meio de estruturas gramaticais. Por isso, a preocupação da maior parte dos professores com o ensino da gramática em suas práticas pedagógicas.

Ainda com relação à formação dos professores, percebemos pelos seus relatos que, apesar de todos eles terem tido o ensino de literatura, não se constituíram leitores. Parece que tudo o que eles poderiam aprender sobre a literatura foi oferecido nas aulas da universidade, quando, certamente, a relação estabelecida com os textos literários poderia ter sido constante, sem limitar-se apenas ao que foi visto nas aulas de graduação. A continuidade da leitura de obras literárias poderia ter-lhes transformado em professores leitores e fruidores de literatura, uma vez que, como já apontamos na análise e de acordo com o pensamento de Brait (2000 apud

Silva; Pinheiro-Mariz, 2015), o professor de Letras deve conhecer muito bem a língua desde suas variantes à norma culta e também a literatura. Desse modo, ele estará preparado para identificar nos textos literários, um instrumento para ver e mostrar o mundo, sob outras perspectivas e diferentes formas de expressar a língua.

Todavia, não podemos deixar de ressaltar dois aspectos relevantes sobre a formação do professor leitor. Primeiro, a dura realidade que envolve a rotina dos docentes, desde a elevada carga horária de trabalho, em virtude da qual eles têm pouco tempo para o descanso e a realização de atividades de lazer, até os baixos salários e o desprestígio perante a sociedade. Segundo, o contexto da realidade do Brasil, um país que apresenta baixos índices de leitura de modo geral, o elevado preço dos livros, principalmente os de língua estrangeira, a falta de espaços de incentivo à leitura, por exemplo, a situação precária das bibliotecas das escolas públicas, que praticamente se encontram sucateadas e inoperantes. Todos esses fatores contribuem para dificultar ainda mais a formação de professores leitores e o desenvolvimento de práticas de leitura com os alunos.

Por outro lado, em nosso estudo também observamos práticas interessantes para a utilização de textos literários nas aulas de E/LE, por exemplo, as de leitura de fruição realizadas antes do início das aulas, com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura. Outra prática observada envolveu a leitura de um clássico da literatura espanhola adaptado, o desenvolvimento de atividades relativas à obra e, por último, a montagem e apresentação de uma peça de teatro ambientada à realidade vivenciada pelos alunos. Consideramos que atividades como essas são formas expressivas para a inserção de novas práticas de ensino, por meio de textos literários, além das atividades tradicionalmente desenvolvidas, como a leitura e interpretação textual.

Embora essas medidas sejam pertinentes e motivadoras, compreendemos que precisam ser pensadas outras possibilidades para viabilizar a utilização de textos literários no processo de ensino de E/LE de forma mais preponderante. Assim, os professores precisam refletir sobre vários aspectos. Em primeiro lugar, perceber a riqueza dos textos literários para o ensino da língua, não só pelo seu valor linguístico, mas também pelo valor cultural, estético e formativo da essência humana.

Em segundo lugar, é necessário buscar novas formas de explorar os textos literários, diferentes das tradicionais atividades de leitura e compreensão textual. A

literatura oferece diversas possibilidades para o desenvolvimento de atividades que, além de promoverem a prática das quatro habilidades linguísticas: compreensão leitora, auditiva, produção escrita e oral, permitem também o desenvolvimento da competência comunicativa. Para isso, é muito importante refletir e elaborar estratégias com objetivo de explorar e promover procedimentos estimulantes, que tencionem atividades comunicativas, em busca de tanto integrar as quatro habilidades linguísticas fundamentais, quanto possibilitar a comunicação entre os alunos como um dos principais objetivos.

Nesse sentido, o papel do professor é essencial no processo de seleção dos textos literários, o qual, de acordo com Albaladejo (2007 apud Silva; Aragão, 2013) deve considerar cinco aspectos importantes. Primeiro, a acessibilidade, ou seja, o texto deve ser adequado ao nível de conhecimento da língua dos alunos, com o intuito favorecer o processo de aprendizagem deles, e não o contrário. Segundo, os textos devem ser significativos e motivadores. E para isso, é muito importante conhecer as preferências e os interesses dos alunos. Terceiro, observar as possibilidades que o texto oferece para trabalhar as quatro habilidades linguísticas, bem como identificar quais delas são as mais requisitadas e quais atividades devem ser desenvolvidas. Quarto, desenvolver estratégias que permitam a integração dos alunos à aula, por exemplo, realizar dramatizações, debates, vídeos, entre outras. E por último, deve ser levado em consideração a originalidade dos textos literários e sua adequação ao nível de conhecimento dos alunos.

Assim, a partir da escolha adequada desses textos, da elaboração de estratégias estimulantes e interativas, bem como de atividades que promovam a reflexão sobre os aspectos culturais e as variações estilísticas éticas, os textos literários resultarão em material valioso para o ensino de E/LE em sala de aula.

Contudo, nosso estudo revela que, embora a literatura apresente um rico potencial para o desenvolvimento de práticas educativas para o ensino de E/LE, ainda é muito pouco explorada. Desse modo, destacamos a necessidade de fomentar estudos e pesquisas que desenvolvam trabalhos práticos em parceria com os professores, pois estamos de acordo com o entendimento de Tardif (2014). O autor ressalta que as pesquisas sobre o ensino devem apoiar-se no fecundo diálogo com os professores, vendo-os não apenas como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos sobre seu trabalho.

Para finalizar, este instigante e laborioso estudo acadêmico proporcionou o desenvolvimento de nossa prática reflexiva ao reconhecer os obstáculos, as dificuldades, as experiências e os saberes docentes e discentes dos diferentes sujeitos participantes deste estudo. No decorrer do processo, construímos e desconstruímos paradigmas, teorias, metodologias e análises que nos possibilitaram um valioso enriquecimento teórico e prático enquanto pesquisadora e docente da preciosa língua de Cervantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Zilpa Helena Lovisi de. **A língua espanhola, o Mercosul e o Brasil**. Disponível em: <<http://www.ecsbddefesa.com.br/fts/LINGUAESPANHOLA.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

ACQUARONI, Rosana. **Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2**. Madrid: Santillana, 2007.

ALBALADEJO, María Dolores Gracia. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica**. **MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ANDRÉS, Aparecida. **A educação superior no setor educacional do Mercosul**. 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2009_9885_.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALBÉ, Fabiane Froes; MACHADO, Taize Andrade Machado. **O Mercosul como experiência de integração econômica: avaliações e perspectivas**. In: ENCONTRO DE ECONOMIA CATARINENSE, 2., 2008. Chapecó. **Artigo...** Chapecó: Universidade Comunitária Regional de Chapecó, 2008. p. 227-237. Disponível em: <http://www.apec.unesc.net/II%20EEC/sessoes_tematicas/Especiais/Artigo3.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2015.

BARROS, Helena Heller Domingues de. **Câmara dos Deputados – Consultoria Legislativa. Língua espanhola**. 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/009349.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRAIT, Beth. **Estudos lingüísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida**. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-23.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta curricular (segunda versão revista). Brasília: Ministério de Educação, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

_____. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2005, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso: 10 jul. 2015.

_____. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio**: projeto escola jovem (síntese). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BUGEL, Talia. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, 11., 2000. Zaragoza. **Actas...** Zaragoza: Universidad de Zaragoza, España, 2000. p. 239-246. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm>. Acesso em: 13 fev. 2016.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol**: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

_____. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CÁRCAMO, Silvia. Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores. **Abehache**, ano 3, n. 4, 1º sem. 2013. p. 73-85.

COBUCCIO, Bruno Luiz dos Santos. **A irradiação empresarial espanhola na América Latina: um novo fator de prestígio e influência**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. Disponível em: <<http://funag.gov.br/loja/download/821-A-Irradiacao-Empresarial-Espanhola-Na-America-Latina-Um-Novo-Fator-De-Prestigio-e-Influencia.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

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

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Uma proposta de periodização do ensino de línguas estrangeiras no Distrito Federal: 1959 - 2012. **HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 6, n. 6, v. 1. 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=202:uma-proposta-de-periodizacao-do-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-distrito-federal-1959-2012&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17> Acesso em: 25 set. 2016.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 4 out. 2015.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16). p. 69-84.

_____. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. Suplemento El hispanismo en Brasil. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación y Ciencia, 2000. p. 59-80.

FARRERO, Marta Iglesias. **A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros**. 2009. 161 p. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola)–Universidade de São Paulo, 2009.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 7, n. 12, 1º sem. 2006. p. 11-25.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução (primeira parte). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 7-67, dez. 2001. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14418/9604>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GASPARELO, Luciana de Fátima. **O Centro de Estudos de Línguas de Sorocaba: projeto pedagógico e práticas de ensino**. 2009. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

_____. O Centro de Estudo de Línguas em Sorocaba: projeto pedagógico e práticas de ensino. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19., 2008, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Luciana%20de%20Fatima%20Gasparelo.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GODOY, Lilian Paula Martins. **Juntar ou separar?** Reflexões sobre o contexto multisseral de ensino de francês como Língua estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas. 2013. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOIN, Mariléia. **O processo contraditório da educação no contexto do Mercosul: uma análise a partir dos planos educacionais**. 2008. 139 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91413/260714.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

GONÇALVES, Frank da Silva. A literatura nas diversas metodologias de ensino de LE. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 4, n. 1, p. 34-51, 2011. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 7 jul. 2016.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

- KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.
- LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, Campinas: Unicamp, v. 14, p. 199-217, 2009. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/ojs-234/index.php/sinteses/article/view/1227>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.
- MARTIN, Ivan. **Síntesis: cursos de lengua española: ensino médio**. São Paulo Ática, 2012.
- MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008. Coleção Orellana, 19.
- MENEZES, Edleide Santos. **Literatura e ensino comunicacional de línguas na formação do professor de espanhol LE**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- MERCOSUL EDUCACIONAL. **O que é o setor educacional do Mercosul**. [s.d.]. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>>. Acesso em: 13 jul. 2015.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem em línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 14-34.
- MUNIZ, Camila; CAVALCANTE, Elane Ferreira. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. **Holos: revista do Instituto Federal do Rio Grande do Norte**, v.l. 4, ano 25, p. 48-56, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/345/285>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OSMAN, Soaria et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010.

PAIVA, José Maria de. **O método pedagógico jesuítico: uma análise do *Ratio Studiorum***. Viçosa: Gráfica da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16). p. 137-156. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. **Hispanista**, v. X, n. 37, abr./maio/jun. 2009a. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/282-1.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) No Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, Niterói, n. 38, p. 123-137, 2009b.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003. v. 1.

PIVELLO, Sabrina. O fluxo de investimentos externos para o Brasil na década de 90 e os impactos sobre a economia brasileira. **Negócios em Projeção**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 12-32, jul. 2011. Edição especial do curso de Comunicação Social, Publicidade e Propaganda. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/95>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

PROTOCOLO adicional ao tratado de assunção sobre a estrutura institucional do Mercosul (Protocolo de Ouro Preto). Ouro Preto, 17 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://www.mercosur.org.uy>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

RENK, Valquiria Elita. Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no governo Vargas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. p. 4285-4296. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/620_436.pdf>. Acesso em: 4 out. 2015.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010a. 342 f. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010a. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/pt-br.php>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

_____. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010b. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16). p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jul. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SÁ, Olga de. Para que literatura? Introdução. In: GUIMARÃES, Ruth. **Contos de cidadezinha**. Lorena: Centro Cultural Teresa d'Ávila, 1996.

SANTORO, Elisabetta. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura**: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras. 2007. 355 p. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Ana Cristina dos. **El texto literario**: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE. 2004. p. 71-78. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/07_dossantos.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SANTOS, Jefferson Januário dos. **Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP)**: subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas. 2011, 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Sibeles Martins dos; PLÁCIDO, Reginaldo. História da fundação do colégio metodista Izabela Hendrix. **Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 16-37, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/download/311/303>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. **Unificação de Dispositivos Legais e Normativos relativos ao Ensino Fundamental e Médio**. Coordenação de Leslie Maria José da Silva Rama. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/PAULISTINHA%202011-%203%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20-%202013.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 97, n. 150, 11 ago. 1987. Seção 1, p. 1.

Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>>. Acesso em: 5 set. 2015.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Da relação entre língua e literatura nos livros didáticos para o ensino da língua espanhola. **Desenredo**: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 401-417, jul./dez. 2015.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Flávia Mathias. **Dos PCN LE às OCEM**: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2015.1. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDF>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. **Desenredo**: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 157-173, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/3544/2347>>. Acesso em: 2 de jul. 2016.

_____; _____. Uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: uma reflexão sobre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abralín, 2011. p. 1642-1656. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/girlene_da_silva.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SIMÃO, Angélica Karim Garcia. A dimensão estrangeira da tradução da língua espanhola no MERCOSUL. **In-Traduções**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 49-58, 2011. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1788>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SOUZA, Angelita Matos. As transformações recentes da economia espanhola e sua expansão internacional. **Espaço Acadêmico**, n. 75, ano VII, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/075/75souza.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOBIAS, Jose Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1986.

TRATADO para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do

Uruguai (Tratado de Assunção). Assunção, 26 mar. 1991. Disponível em: <<http://www.mercosur.org.uy>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Da infância à ciência: língua e literatura. In: BRAIT, Beth (Org.). **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 36-38.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Rosana Pereira. Variaciones en algunos usos pronominales del español. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, p. 115-120, 2005.

VIEIRA, César Romero Amaral. Entre a memória e o arquivo: colégio piracicabano 1881-1935. In: MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 9., 2011, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba; Universidade Metodista de Piracicaba, 2011. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/5/483.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2015.

WIDDOWSON. H. D. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 1991.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29 - 44, jun. 2005.

ZYNGIER, Sonia. A pedagogia crítica, a estilística e o ensino da literatura em língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Org.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 107-126.

ANEXOS

Anexo A1 – Parecer do Comitê de Ética

Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMEP

Protocolo nº: 60/2015

Título do Projeto de Pesquisa:	<i>A literatura como instrumento didático no ensino da língua espanhola</i>
Pesquisador (a) Responsável:	Nilza Yolanda Ruiz Leite Ribeiro
Orientador (a):	Joslane Maria de Souza
Instituição Responsável:	Universidade Metodista de Piracicaba
Local da Pesquisa:	Cinco escolas estaduais nos municípios de Piracicaba, Indaiatuba, Araraquara, Rio das Pedras

Segundo a Resolução CNS 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, de 12/12/2012, o protocolo foi considerado:

Aprovado.

Com pendência.

Retirado.

Não aprovado

Aprovado e encaminhado para apreciação pela CONEP/MS, nos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

Fluxo do Processo: Recebido em: 14/04/2015 1º Parecer: 28/04/2015	Cronograma de execução da pesquisa: Início: abril/2015 (início da coleta) Término: Fevereiro de 2016 (defesa) Entrega de relatório: Março de 2016
---	--

Pesquisa Institucional relacionada:

- Fundo de Apoio a Pesquisa
- Atividade do docente no Regime de Dedicção
- Iniciação Científica
- TCC
- Outros – Especificar:
Pós-Graduação em nível de:
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Outros – Especificar:

Resumo do Projeto: Pesquisa de Mestrado em educação que tem como objetivo investigar e levantar as diferentes formas de uso de textos literários em sala de aula de língua espanhola, em escolas de educação básica, em especial nos cursos de espanhol oferecidos nos Centros de Estudos de Línguas. A pesquisa consistirá em um levantamento bibliográfico, questionários a alunos e professores que ministram espanhol e seus respectivos alunos em número estimado de 164 sujeitos. Após a análise dos questionários serão escolhidos 3 a 5 professores.

Universidade Metodista de Piracicaba – Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP
Rodovia do Açúcar, km 195 – Caixa Postal 68 – CEP: 13400-901 – Piracicaba/SP
Homepage: www.unimep.br/cep/pesquisa. E-mail: comitedeetica@unimep.br

e 10 a 15 alunos para realização de entrevista semiestruturada. O critério de seleção dos sujeitos para a entrevista serão aqueles que demonstrarem no questionário maior/ningum interesse no uso/na leitura de literatura nas aulas de ensino de espanhol.

Análise e parecer do relator: 24/02/2015 Após leitura e análise do projeto e exame criterioso de todos os itens que compõem os documentos do Protocolo de Pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destaca-se a relevância e a coerência da pesquisa. Os questionários e os roteiros da entrevista são adequados e não apresentam riscos aos entrevistados. O TCLE é claro e simples, havendo um para pais/responsáveis e outro para professores. O cronograma está ajustado. Diante do exposto acima o Projeto de Pesquisa é considerado APROVADO.

O protocolo deverá ser enviado à CONEP (Res. 466/12)

sim

não



Profa. Dra. Daniela Bertelli Merino
Comitê de Ética em Pesquisa - Unimep

Anexo A2 – Aprovação do Comitê de Ética



Comitê de Ética em Pesquisa

Piracicaba, 28 de abril de 2015.

Para: **Profa. Josiane Maria de Souza**

De: **Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UNIMEP**

Ref: **Aprovação do protocolo de pesquisa nº 60/2015 e indicação de formas de acompanhamento do mesmo pelo CEP-UNIMEP**

Vimos através desta, informar que o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP, após análise, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 60/2015 com o título: “A literatura como instrumento didático no ensino da língua espanhola” sob sua responsabilidade.

O CEP-UNIMEP, conforme as resoluções do Conselho Nacional de Saúde é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos promovidas nesta Universidade.

Portanto, conforme a Resolução do CNS 466/12, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores” (VII. 13. d). Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP-UNIMEP um relatório anual de seu projeto, até 30 dias após completar 12 meses de atividade, acompanhados de uma declaração de identidade de conteúdo do mesmo com o relatório encaminhado à agência de fomento correspondente.

Agradecemos à atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Daniela Faleiros Bertelli Merino
Coordenadora CEP-UNIMEP



Comitê de Ética em Pesquisa
CEP-UNIMEP

Certificado

Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado “A literatura como instrumento didático no ensino da lingua espanhola”, sob o protocolo *n*º 60/2015, da pesquisadora Profa. Josiane Maria de Souza esta de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 12/12/2012, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – UNIMEP.

We certify that the research project with title “Literature as educational tool in teaching of spanish language”, protocol *n*º 60/2015, by Researcher Profa. Josiane Maria de Souza is in agreement with the Resolution 466/12 from Conselho Nacional de Saúde/MS and was approved by the Ethical Committee in Research at the Methodist University of Piracicaba – UNIMEP.

Piracicaba, 28 de abril de 2015

Profa. Dra. Daniela Faleiros Bertelli Merino
Coordenadora CEP - UNIMEP

Anexo B1– Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A literatura como instrumento didático no ensino da língua espanhola”, conduzida pela mestranda Nilza Yolanda Ruiz Leite Ribeiro, orientada pela professora doutora Josiane Maria de Souza. Este estudo tem por objetivo investigar e levantar as diferentes formas de uso de textos literários em sala de aula de língua espanhola, em escolas de Educação Básica, em especial nos cursos de espanhol oferecidos nos Centros de Estudos de Línguas. Bem como, qual a recepção e percepção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, na utilização de textos literários em sala de aula.

Você foi selecionado(a) por ser professor de língua espanhola no Centro de Estudos de Línguas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação não é remunerada e nem implicará em gastos para o participante. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário que será realizado na própria Unidade de Ensino em que será feita a pesquisa. Após análise dos mesmos, serão escolhidos alguns participantes para realização de entrevista, focando compreender a prática do profissional com relação ao uso, ou não, de textos literários em sala de aula. As entrevistas também serão realizadas pela pesquisadora, haverá registro de áudio e transcrição das mesmas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Nilza Yolanda Ruiz Leite Ribeiro, mestranda, e-mail: yolandarlr@hotmail.com, telefone: (19) 98107-5747. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UNIMEP: **Rodovia do Açúcar km 156 - bloco 7 sala 08, Caixa Postal 68 - CEP 13400-970- Piracicaba/SP. Fone: (19) 3124-1515 ramal: 1247, e-mail: comitedeetica@unimep.br. Horário de funcionamento: Segunda a sexta-feira das 8h às 12h e 13h as 16h30.** Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Anexo B2 – Termo de consentimento livre e esclarecido (Aluno)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A literatura como instrumento didático no ensino da língua espanhola”, conduzida pela mestrandia Nilza Yolanda Ruiz Leite Ribeiro, orientada pela professora doutora Josiane Maria de Souza. Este estudo tem por objetivo investigar e levantar as diferentes formas de uso de textos literários em sala de aula de língua espanhola, em escolas de Educação Básica, em especial nos cursos de espanhol oferecidos nos Centros de Estudos de Línguas. Bem como, qual a recepção e percepção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, na utilização de textos literários em sala de aula.

Você foi selecionado(a) por ser aluno(a) de língua espanhola no Centro de Estudos de Línguas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação não é remunerada e nem implicará em gastos para o participante. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário que será realizado na própria Unidade de Ensino em que será feita a pesquisa. Após análise dos mesmos, serão escolhidos alguns participantes para realização de entrevista, focando compreender a recepção e percepção dos alunos sobre a importância de uso de textos literários, ou não, na aprendizagem de uma língua estrangeira. As entrevistas também serão realizadas pela pesquisadora, haverá registro de áudio e transcrição das mesmas.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Nilza Yolanda Ruiz Leite Ribeiro, mestrandia, e-mail: yolandarlr@hotmail.com, telefone: (19) 98107-5747. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UNIMEP: **Rodovia do Açúcar km 156 - bloco 7 sala 08, Caixa Postal 68 - CEP 13400-970- Piracicaba/SP. Fone: (19) 3124-1515 ramal: 1247, e-mail: comitedeetica@unimep.br. Horário de funcionamento: Segunda a sexta-feira das 8h às 12h e 13h as 16h30.** Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Piracicaba, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) responsável do aluno(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para professores

Questionário para professores de Língua Espanhola no Centro de Estudos de Línguas.

Perfil:

- Código da pesquisadora: _____
- Para identificação escreva somente as iniciais de seu nome: _____
- CEL: _____
- Idade: Menos de 35 () Entre 35 e 50 () Mais de 50 ()
- Sexo: Masculino () Feminino ()
- Brasileiro () Estrangeiro () país de origem: _____

Formação inicial:

1. Qual sua formação inicial? Licenciatura Letras-português () Letras-português-inglês () Letras-português-espanhol () Pedagogia () Outros: _____
2. Caso sua formação inicial não seja em língua espanhola: Obteve a titulação por meio de:
Curso de licenciatura regular () Curso de complementação () Curso de línguas () Outros

3. Já prestou o DELE alguma vez? () sim () não
Caso afirmativo, qual (is) nível (is) você possui o(s) diploma(s)?

4. Onde iniciou a carreira docente de língua espanhola? _____
5. Relate como foi sua experiência inicial:

6. Há quanto tempo leciona espanhol? Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos () Entre 5 e 10 anos () Mais de 10 anos ()
7. Leciona outra(s) disciplina(s)? _____ Qual(is)? _____
8. Há quanto tempo leciona? Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos () Entre 5 e 10 anos () Mais de 10 anos ()
9. Leciona a língua espanhola em escola particular de Educação Básica? () sim () não
Caso afirmativo, qual (is)? _____
Em quais séries? _____
Qual é a carga horária por semana? _____ É igual para todas as séries? Explique:
Qual é a média de alunos por sala? _____
10. Leciona a língua espanhola em escola pública de Educação Básica? () sim () não
Caso afirmativo, qual (is)? _____
Em quais séries? _____
Qual é a carga horária por semana? _____ É igual para todas as séries? Explique:
Qual é a média de alunos por sala? _____

11. Leciona a língua espanhola em escola de idiomas? () sim () não
Caso afirmativo, qual (is)? _____
Em que níveis? Básico () Intermediário () Avançado ()
Qual é a carga horária por semana? _____ É igual para todos os níveis? Explique:
Qual é a média de alunos por sala? _____

Sobre o Centro de Estudos de Línguas (CEL)

1. Como tomou conhecimento do CEL? _____
2. Sabe há quanto tempo existe CEL em sua cidade? _____
3. Sabe em quantas escolas existe CEL na sua cidade? _____
4. Há quanto tempo leciona no CEL? Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos () Entre 5 e 10 anos () Mais de 10 anos ()
5. Já lecionou em todos os níveis? _____
6. Tem preferência por algum deles? Justifique

Formação continuada:

1. Participa das Orientações Técnicas oferecidas pelo CEL? Sim () Não ()
Caso afirmativo, em quantas já participou? _____
2. Participa de outros cursos de formação continuada? Sim () Não ()
Em caso afirmativo qual(is)? _____
3. Realizou algum curso no exterior? Sim () Não ()
Em caso afirmativo qual(is)? _____
Onde? _____ Duração do curso: _____
4. Teve algum outro tipo de vivência no exterior? Sim () Não ()
Em caso afirmativo qual(is)? _____
Onde? _____ Duração: _____
5. Possui o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE)? Sim () Não ()
Em caso afirmativo em que nível? _____
6. Possui outro tipo de Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira? Sim () Não ()
Em caso afirmativo qual? E em que nível? _____
7. Costuma acompanhar as notícias de algum país de língua espanhola? Sim () Não ()
Em caso afirmativo qual(is)? _____
Cite que meios utiliza para obter as informações: _____

Metodologia e material didático

1. Em sua opinião qual é enfoque metodológico de suas aulas?
() gramatical
() enfoque por tarefas

() enfoque sócio comunicativo

() Outros

Justifique sua resposta:

2. Usa livro didático? () sim () não

Em caso afirmativo qual? _____

3. Em sala de aula faz uso de outros materiais didáticos? sempre () quase sempre () às vezes () nunca ()

4. Que tipo de materiais utiliza?

Textos escritos:

Lista de exercícios gramaticais ()

Textos reais como notícias de jornal, anúncios receitas, etc.()

Textos literários: Poemas () Contos () Romances () Obras adaptadas ()

Outros: _____

Audiovisuais:

Livro digital () - apresentação de Power-point () Prezi ()

Vídeos do *youtube* () - vídeos didáticos () Outros:

Aspectos específicos sobre a literatura:

1. Em seu curso de graduação você teve aulas de literatura espanhola e hispano-americana? () sim () não

2. Em sua opinião foi uma formação: Muito boa () Boa () Regular () Ruim ()

3. Qual a sua visão sobre as funções da literatura?

4. Qual a sua visão sobre as funções da literatura no ensino da língua espanhola?

5. No livro didático aparecem textos literários? () sim () não

Em caso afirmativo qual a frequência?

Em todas as unidades () em algumas partes como leitura extra () fragmentos ou pequenos trechos em algumas unidades () Outros: _____

6. Quais gêneros predominam?

Poemas () crônicas () contos curtos () fragmentos de contos () fragmentos de romances ()

Outros: _____

7. Tem algum tipo de contextualização da obra ou do autor? Explique

8. Você faz uso dos textos literários? Sempre que aparecem () às vezes () Nunca ()

Explique:

9. Em sua opinião para que fim o texto literário é utilizado? (Pode marcar o(s) item(s) que julgar pertinente(s))

a) Para reforço gramatical ()

b) Compreensão textual ()

c) Reforço de vocabulário ()

d) Aspectos culturais ()

e) Outros () Explique _____

10. Além dos textos literários que aparecem no livro didático, você explora outros? Qual(is) costuma trabalhar?

11. Que recursos didáticos faz uso para trabalhar os textos literários?

12. Em sua opinião, como é a receptividade dos alunos ao trabalhar textos literários em sala de aula?

13. Caso não explore nenhum outro texto literário em sala de aula, explique por quê?

14. Qual sua opinião com relação ao uso de textos literários no ensino da língua espanhola?

15. Apresente seu ponto de vista sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do aluno.

16. Apresente seu ponto de vista sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do professor.

APÊNDICE B – Questionário para alunos

Questionário para alunos do Centro de Estudos de Língua – Curso: Espanhol

Perfil:

- Código da pesquisadora: _____
- CEL: _____
- Para identificação escreva somente as iniciais de seu nome: _____
- Data de nascimento: ___/ ___/ ___ Cidade de nascimento: _____
- Idade: _____
- Sexo: Masculino () Feminino ()
- Série: _____
- Estágio do curso de espanhol: _____

Questões

1. O que levou a se matricular no curso de língua espanhola no CEL? _____
2. No curso é utilizado algum livro didático de forma regular? () sim () não
Caso afirmativo, qual é o nome do livro? _____
3. Com relação ao livro:
 - É de uso comum com outros alunos de outras turmas? () sim () não
 - É de uso individual? () sim () não
4. Em sala de aula o professor(a) faz uso de outros materiais didáticos? sempre () quase sempre () às vezes () nunca ()
5. Que tipo de materiais utiliza?
 - Lista de exercícios gramaticais ()
 - Textos reais como notícias de jornal, anúncios receitas, etc.()
 - Textos literários: Poemas () Contos () Romances () Obras adaptadas ()
 - Outros: _____
 - Livro digital () - apresentação de Power-point () Prezi ()
 - Vídeos do *youtube* () - vídeos didáticos () Outros: _____
6. No livro didático aparecem textos literários, como poemas, contos, crônicas, etc.? () sim () não
 - Em caso afirmativo qual a frequência?
 - Em todas a unidades () em algumas partes como leitura extra () fragmentos ou pequenos trechos em algumas unidades () Outros: _____
7. Quais gêneros predominam?
 - Poemas () crônicas () contos curtos () fragmentos de contos () fragmentos de romances ()
 - Outros: _____
8. Quando esses textos aparecem tem algum tipo de apresentação ou referência no livro, como por exemplo, dados do autor, em que época foi escrito? () sim () não

9. Quando aparece alguma poesia, ou outro texto literário no livro didático, é trabalhado na aula pelo(a) professor(a)? Sempre que aparecem () às vezes () Nunca ()

10. Teve algum texto literário que você gostou mais? Cite algum exemplo.

11. Você poderia relatar como foi o estudo desse texto em sala de aula?

12. Em sua opinião os textos literários que aparecem no livro são interessantes? Sempre que aparecem () às vezes () Nunca () - Por favor, justifique sua resposta:

13. Você gosta de ler? () sim () não Por favor, justifique sua resposta:

14. Existe biblioteca na sua escola? () sim () não

15. Em caso afirmativo, é frequentado esse espaço nas aulas de espanhol? () sim () não

16. Em caso afirmativo relate alguma atividade que foi desenvolvida na biblioteca.

17. Na aula de espanhol são realizados momentos para leitura de livros paradidáticos? () sim () não

18. Em caso afirmativo relate como foi realizada essa leitura:

19. O que você mais gosta das aulas de espanhol?

20. O que você não gosta das aulas de espanhol?

21. Em sua opinião, quais são suas principais dificuldades com relação à aprendizagem da língua espanhola?

22. Em sua opinião, quais são os aspectos mais fáceis com relação à aprendizagem da língua espanhola?

23. Este espaço está aberto para sugestões ou comentários gerais sobre o curso de espanhol.

APÊNDICE C – Entrevista professores

Entrevista para professores de Língua Espanhola no Centro de Estudos de Línguas.

Perfil:

- Código da pesquisadora: _____
- CEL: _____
- Data de nascimento: ____/____/____
- Sexo: Masculino () Feminino ()
- Brasileiro () Estrangeiro () país de origem: _____

1. Em sua opinião, quais foram as principais contribuições de sua formação inicial?
2. Sentiu falta de algum conteúdo relevante?
3. Há quanto tempo leciona no CEL?
4. Já lecionou em todos os níveis? Tem preferência por algum deles?
5. Em sua opinião qual a contribuição das Orientações Técnicas oferecidas pelo CEL, para a sua formação?
6. Quais os principais temas tratados nas Orientações Técnicas?
7. Em sua opinião existe algum(s) outro(s) tema(s) que deveria(m) ser mais abordados? Por quê?
8. Já fez algum tipo de intercâmbio ou alguma viagem para fora do Brasil? Comente sua experiência.
9. Qual sua opinião sobre o livro didático utilizado no CEL?
10. Para o preparo de suas aulas segue unicamente o livro didático, ou faz uso de outros materiais? Quais e por quê?
11. Quais aspectos da língua você considera mais relevantes, para o ensino de uma língua estrangeira?
12. Em sua opinião, qual a relevância do uso de textos literários para o ensino de uma língua estrangeira?
13. Você trabalha textos literários em suas aulas?
14. Em sua opinião, existem aspectos relevantes que devam ser considerados na hora de escolher textos literários para o uso em sala de aula?
15. Você tem interesse por literatura? Lê com frequência? Quais são suas preferências?
16. Em sua graduação como foi o ensino de literatura espanhola?
17. Teve algum trabalho que realizou durante sua graduação que levasse em consideração o uso de textos literários no ensino da língua?
18. Em sua opinião, como é a receptividade dos alunos ao trabalhar textos literários em sala de aula?
19. Caso não explore nenhum texto literário em sala de aula, explique por quê?
20. Apresente seu ponto de vista sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do professor.
21. Apresente seu ponto de vista sobre a importância, ou não, da literatura para a formação do aluno.