




Literatura em foco: compreensão e práticas didáticas na formação docente em línguas estrangeiras

Literature in focus: comprehension and didactic practices in Foreign Language teacher training in foreign languages

La literatura en cuestión: comprensión y prácticas didácticas en la formación de docentes de lenguas

Mariana Cortez¹  [0000-0003-3086-5436](https://orcid.org/0000-0003-3086-5436)
Viviana Talia Aprigio Amaro²  [0000-0002-6925-3124](https://orcid.org/0000-0002-6925-3124)
Franciele Maria Martiny³  [000-0001-7613-2673](https://orcid.org/000-0001-7613-2673)

RESUMO: Este artigo discute a formação em Letras – espanhol e português como línguas estrangeiras em uma universidade localizada na região de tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai). A pesquisa qualitativa problematizou como o futuro docente compreende as expressões artísticas como objeto de ensino e as possibilidades metodológicas para as futuras intervenções docentes. O foco da investigação recaiu sobre a análise do percurso leitor dos estudantes da disciplina Literatura e Ensino. O estudo compartilhado de duas propostas teórico-metodológicas: letramento literário (COSSON, 2006, 2014) e círculo de leitura (CHAMBERS, 2007a, 2007b); e o plano de trabalho para as práticas de ensino. O material foi coletado a partir do estudo do material audiovisual produzido pelos discentes: 1) percurso leitor, que tinha como objetivo conhecer o repertório dos estudantes e 2) videoaula, utilizando a literatura nas aulas de línguas estrangeiras. A análise dos dados revelou a influência da família no contato inicial com a literatura e o papel da escola básica na formação do leitor literário. Além disso, verificamos nas videoaulas apresentadas a mudança de perspectiva dos professores em relação à presença da Literatura em aulas de línguas estrangeiras, já que consideraram as manifestações artísticas para além do estudo da gramática ou como curiosidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; formação docente; ensino de línguas estrangeiras.

ABSTRACT: This article discusses panish teacher’s development teacher development the formation in “Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras” career in a university located in the region of the triple border (Argentina, Brazil and Paraguay). The qualitative research problematized

¹Doutora em Letras – USP. Docente da área de Letras e Linguística da UNILA. *E-mail:* marianacortez1674@gmail.com

²Licencianda em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras - UNILA. *E-mail:* vta.amaro.2017@aluno.unila.edu.br

³Doutora em Letras – UNIOESTE. Docente da área de Letras e Linguística da UNILA. *E-mail:* franmartiny@hotmail.com

how the future teacher understands artistic expressions as a way of teaching and methodological approaches for future teaching interventions. The research focused on the analysis of the Literature and Teaching students' reading path; the shared study of two theoretical-methodological proposals: literary literacy (COSSON, 2006, 2014) and the reading circle (CHAMBERS, 2007a, 2007b); and lesson the work plans for teaching practices. The material was collected consists of from the study about audiovisual material produced by the students: 1) the reader path, which goal was to know the students' repertoires and 2) video lessons videoclass, using literature in foreign language classes. The Data analysis reveals that led family's influence on initial contact with literature and the role of the basic school in the formation of the literary reader. In addition, we observed verified in the video lessons classes the teachers' change of perspective in connection with literature's presence in foreign language classes, since we considered artistic manifestations beyond the study of grammar or as a cultural curiosity.

KEYWORDS: Literature; teacher education; teacher training; foreign languages' teaching.

RESUMEN: Este artículo analiza la formación de los profesorado de lenguas - Español y Portugués como lenguas extranjeras en una Universidad ubicada en la región de la Triple Frontera (Argentina, Brasil y Paraguay). La investigación cualitativa cuestionó cómo el futuro docente entiende las expresiones artísticas como objeto de enseñanza y las posibilidades metodológicas para futuras intervenciones en su práctica. El propósito de la investigación estuvo en el análisis de la trayectoria lectora de los estudiantes de la cátedra de Literatura y Enseñanza; el estudio compartido de dos propuestas teórico-metodológicas: literacidad literaria (COSSON, 2006, 2014) y círculo de lectura (CHAMBERS, 2007a, 2007b); y el plan de trabajo para las prácticas docentes. Los datos se recogieron a partir del estudio de material audiovisual elaborado por los alumnos: 1) ruta del lector, que tenía como objetivo conocer el repertorio de los alumnos y 2) videoclase, utilizando la literatura en el aula de lengua extranjera. El análisis de los resultados reveló la influencia de la familia en el contacto inicial con la literatura y el papel de la escuela primaria en la formación del lector literario. Además, comprobamos en las videoclases presentadas el cambio de perspectiva de los futuros docentes en relación a la presencia de la Literatura en las clases de lengua extranjera, ya que consideraban manifestaciones artísticas más allá del estudio de la gramática o como una curiosidad cultural.

PALABRAS CLAVE: Literatura; formación docente; lenguas extranjeras.

Palavras iniciais

Com vistas à formação docente, neste artigo discutimos a possibilidade da presença da literatura nas escolas em aulas de línguas estrangeiras (LEs) e, mais especificamente, como essa abordagem aparece nos relatos de futuros professores que atuarão na região de tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). Isso, porque consideramos que a inserção do texto literário no currículo escolar contribui para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas devido ao “[...] seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico.” (SILVA; ARAGÃO, 2014, p. 164).

Para atingir nosso objetivo, o foco da investigação foi o curso de licenciatura em *Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras*, de uma universidade pública com vocação para a integração latino-americana, a qual visa o conhecimento humanístico,

científico e tecnológico, juntamente a cooperação solidária entre as demais instituições de ensino, organismos governamentais e internacionais.

A pesquisa foi realizada no período acadêmico de Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁴, com o levantamento de dados nos meses de setembro a dezembro de 2020. Os participantes selecionados foram os estudantes da disciplina de *Literatura e Ensino*, por meio da análise de seus trabalhos realizados para aquele componente curricular, a saber: autorretrato leitor e produção de vídeos. No primeiro, os estudantes narram sua trajetória como leitores (individual) e, no segundo (individual ou em duplas), estes apresentam uma proposta de intervenção sobre uma prática de ensino de línguas estrangeiras (espanhol e português) com a literatura para a Educação Básica.

Nesse sentido, a pesquisa possui natureza qualitativa e etnográfica (TRIVIÑOS, 1987), e, parte das seguintes questões: 1) Como o futuro docente de LE compreende a literatura e as expressões estéticas como objetos de ensino? 2) Qual o encaminhamento metodológico empregado nas práticas com a literatura nas aulas de LEs? 3) Como elas revelam as concepções que os licenciandos têm da literatura?

Diante dessas considerações, discorreremos, no próximo tópico, sobre questões teórico-metodológicas da pesquisa para, na sequência, debater os resultados da investigação, de modo a mapear o encaminhamento metodológico das práticas apresentadas e, além disso, fomentar a reflexão de novas maneiras de atuar na promoção de dinâmicas diferenciadas para a ação com a literatura no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas.

Literatura e ensino de línguas: um encontro (im)possível?

Como forma de repensar o papel do professor como protagonista na mediação de leitura, entendemos a necessidade de investigar a formação inicial dos futuros docentes que atuarão na região da tríplice fronteira. Se o ensino da literatura na escola já é um desafio nas aulas de língua materna (OLIVEIRA, 2013), a complexidade pode ser maior quando o foco é em uma segunda língua.

Mesmo que muito já se tenha discutido sobre a relação entre língua e literatura e

⁴ O Ensino Remoto Emergencial foi uma forma encontrada pela Universidade para retomar as aulas no período de pandemia em 2020. Para isso, a disciplina de Literatura e Ensino teve que passar por algumas adaptações. O trabalho final da disciplina que seria posto em prática dentro de sala de aula, com os colegas de turma passou a ser um trabalho teórico.

suas implicações nas aulas de LEs (CORTEZ, 2014; CORTEZ; MARTINY, 2019; MOTA, 2010), observamos, em consonância com Santoro (2007, p. 5), que: a "separação entre língua e literatura persiste, embora a literatura não seja pensável fora dos quadros da língua e a língua desenvolva suas máximas potencialidades na literatura."

Diante de tal constatação, entendemos como necessária a inserção do texto literário no currículo escolar de ensino de línguas estrangeiras e defendemos que ela pode contribuir com a aprendizagem, pois, "por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico." (SILVA; ARAGÃO, 2014, p. 164). Assim, é possível aproximar o aprendente das experiências com diversas possibilidades linguísticas e discursivas.

Quando pensamos em literatura, sabemos que o ponto de partida para sua aproximação é o próprio ato de leitura. Para Zilberman (2008, p. 18), a escola dificilmente promoveu essa intermediação, uma vez que "a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática." A autora também ressalta que o exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode "preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências." (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

A literatura, dessa maneira citada, oferece aos aprendizes meios para conhecer e (re)conhecer-se nas manifestações estéticas e literárias de outros contextos culturais, sendo este um princípio fundamentalmente caro ao conceito de interculturalidade desejado para aulas de LEs.

Sobre isso, podemos dizer ser inegável que muitas das características da literatura que se encontram na língua materna estão também nas manifestações literárias em LE. A mesma motivação utilizada para aquela leitura pode ser a motivação para aproximar o leitor à literatura estrangeira. Entretanto, de acordo com Mendoza Fillola (1993), muitas vezes, as orientações tomadas na metodologia de ensino de uma LE parecem supor que o estudante se desinteresse pela correspondente naquela produção literária, pois, frequentemente, o interesse centra-se em alcançar um conhecimento que seja suficiente para se comunicar com uma aceitável fluidez da fala tida como 'padrão'. O autor acrescenta que "tal suposición implica considerar la literatura como una creación inusual, resultado de

cierta elaboración artística ajena a la vitalidad cotidiana de la lengua meta.”⁵ (MENDOZA FILLOLA, 1993, p. 23).

Como reflexo deste entendimento, recorrentemente, os materiais didáticos de LE abordam textos e exercícios preparados para atividades comunicativas específicas. Assim, ao excluir a literatura, estamos negando a efetividade dessa manifestação de linguagem que, quando trabalhada de forma significativa, é enriquecedora para o repertório linguístico-cultural do estudante.

Mendoza Fillola (1993) cita também uma série de justificativas para a presença dos textos literários no ensino de línguas estrangeiras, algumas delas são: além da já citada, o fato de ser um material autêntico; a prática da diversidade de registros, os recursos linguísticos e possibilidades expressivas; e, as experiências cotidianas do uso da fala e do uso da linguagem (REYES, 1989 apud MENDOZA FILLOLA, 1993). A essa lista é possível acrescentar o conhecimento prévio e intuitivo do aprendiz sobre literatura em sua língua materna, o que também pode favorecer a utilização de textos literários em LE já que, muitas vezes, as peculiaridades dos procedimentos literários são comuns em diversos idiomas.

Com essa defesa, Mendoza Fillola (2004) cita a autora Gillian Lazar que, em seu livro *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers* (1993), expõe a conexão existente entre língua e literatura, função formativa do texto literário e o vínculo com a aprendizagem linguística-comunicativa. Sob esse viés, o estudo da linguagem dos textos literários contribui para:

[...] imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE (inglés) resultan potenciados a fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales léxicas y discursivas con que están familiarizados (LAZAR, 1993, p. 23 apud MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 2)⁶.

Isto é, a autora entende que a análise detalhada da linguagem dos textos literários

⁵ “Tal suposição implica considerar a literatura uma criação inusual, resultado de certa elaboração artística alheia a vitalidade cotidiana da língua meta” (tradução nossa).

⁶ “[...] entrelaçar mais estreitamente os programas de linguagem e literatura. A análise detalhada da linguagem de textos literários ajuda os alunos a interpretá-los de forma significativa e a valorizá-los de forma fundamentada. Ao mesmo tempo, o conhecimento geral e a compreensão que os alunos têm de LE(inglês) são aprimorados para que os alunos possam fazer análises estéticas sobre os textos e são incentivados a aproveitar seu conhecimento das categorias gramaticais lexicais e discursivas com as quais estão familiarizados” (tradução nossa).

pode ajudar na interpretação dos estudantes de modo significativo e, assim, eles podem passar a valorizar os textos de maneira fundamentada.

Em concordância com Fillola e Lazar, a pesquisadora brasileira Ana Cristina dos Santos (2015) evidencia que existe hoje uma recuperação dos gêneros literários no ensino de línguas pela compreensão de suas diversas funcionalidades, entre elas, a formação do leitor literário, porém, essa recuperação não condiz com as dimensões da linguagem literária em sala de aula.

Para Santos (2015), o gênero literário ainda é um texto pouco utilizado nos materiais didáticos e, quando estão presentes, “aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta aprendida ou para fixar e aplicar um ponto gramatical ou lexical determinado” (SANTOS, 2015, p. 41). A subutilização do texto literário (TL) presente nos livros didáticos reflete diretamente na práxis do professor de LE, das seguintes maneiras:

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

Acreditamos que a exclusão do texto literário dos materiais pode reforçar mitos já descritos por Fillola, tais como: é um gênero difícil de ser trabalhado, é próprio para ensinar cultura, não serve para a prática comunicativa, e, ainda, “as atividades com o TL não devem ocupar o mesmo grau de importância que as propostas com outros gêneros.” (SANTOS, 2015, p. 41).

A mesma autora afirma que a incorporação do gênero literário nas aulas de LE está consoante a ideia de que devem ser elaboradas atividades que englobem os diversos gêneros textuais, visando a comunicação das diferentes habilidades: ler, falar, escrever e ouvir. A diversidade textual ajuda o estudante a perceber que a sociedade utiliza os gêneros com diferentes objetivos discursivos, além de contribuir para aumentar o conhecimento intertextual e a competência comunicativa.

Santos (2015) defende que um dos pilares fundamentais para fomentar as práticas com o texto literário é o professor. Além disso, deve-se a isso a importância de uma nova abordagem da literatura nos cursos de Letras, pois é ele quem pode “[...] difundir as

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

Para Santos (2015), não podemos alterar os currículos escolares e tampouco os materiais didáticos existentes no mercado, o caminho para a mudança são os docentes, que podem ser conscientizados da necessidade da inserção do TL para a difusão de propostas que considerem, com mais frequência, a natureza específica da literatura, a fim de desenvolver as competências leitora e literária dos aprendizes.

A respeito do assunto, mas de modo a considerar a leitura literária em língua materna, Cosson (2006) questiona: Como promover a leitura literária em sala de aula? Como formar alunos leitores? Como fazer com que os alunos compreendam o que leem? Por que os estudantes não gostam de ler? Como promover a leitura literária em um mundo onde as novas tecnologias competem e dividem a atenção e o interesse dos estudantes? Essas são as questões que orientam o autor em suas reflexões e, com base nisso, o caminho metodológico proposto tenta responder às inquietações apresentadas também para o ensino e aprendizagem de LE.

Para o pesquisador brasileiro, o letramento literário difere-se da leitura literária por fruição, apesar de que, na verdade, uma depende da outra. Enquanto o primeiro deve ser compreendido como uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da instituição educativa, a segunda deve ser ensinada na escola.

Sendo assim, o letramento literário não deve ser seguido com um método tradicional de leitura literária, que consiste simplesmente na leitura da obra e, ao final, no preenchimento de uma ficha, uma vez que a leitura deve ser construída a partir de mecanismos que desenvolvem a competência para a leitura literária.

A sequência básica conta com quatro etapas: a motivação, que consiste na preparação do aluno para que ele "entre" no texto; seguido pela introdução, na qual é feita a apresentação do autor e da obra; na terceira etapa, temos a leitura do texto em si, que deve ser acompanhada pelo professor e negociada previamente com os estudantes e, finalmente, a quarta etapa, a interpretação, a qual pode ser interior – o encontro do leitor com a obra e exterior, no qual ocorre a materialização da interpretação conduzida pelo professor e acompanhada do registro da interpretação da comunidade de leitores. Com relação à sequência expandida, à proposta da sequência básica são acrescentados outros

procedimentos nas etapas descritas, a interpretação, agora, dividida em dois momentos - um é a compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais e o segundo momento da interpretação é o aprofundamento de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do docente e a expansão que conduz o estudante a estabelecer relações entre textos literários e artísticos.

Por outro lado, Chambers (2007a), pedagogo britânico, apresenta-nos o enfoque "Dime" (o estudo não foi traduzido para o português) que tem como objetivo ajudar as crianças a falar sobre os livros que leem. Para o autor, falar bem sobre os livros "es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas."⁷ (CHAMBERS, 2007a, p. 7).

De modo que, ao ajudar as crianças a falarem sobre suas leituras, segundo o autor, estamos ajudando-nas a expressarem-se sobre todo o restante de suas vidas. Ainda, se entendemos a leitura literária como prática social, uma das principais estratégias de leitores experientes é contar sobre o que leram. Esta experiência é o que leva o leitor a escolher seus livros e voltar às obras já lidas.

Para descrever esse enfoque, o estudioso apresenta-nos o que denomina como "el círculo de la lectura" (CHAMBERS, 2007a), em que os elementos fundamentais são três: a seleção dos livros, a leitura das obras selecionadas que precisa de um tempo determinado (tanto as leituras em voz alta quanto as leituras individuais) e a resposta que é obtida por meio de elementos anteriores, isto é, a expressão dos pensamentos e sentimentos que essas leituras produzem em seus leitores.

O autor inclui, a "conversa formal" que acontece na sala de aula e a "conversa informal" que os estudantes levam a cabo quando comentam suas leituras entre si. A resposta, segundo Chambers (2007a, 2007b), incide diretamente no processo de seleção, que os conduzirá a outras leituras e a outras respostas, as quais continuarão alimentando esse círculo por meio do qual se situa essa pessoa adulta, facilitadora, mediadora, no caso, o docente a quem vai dirigido o enfoque.

Entendemos que o objetivo das propostas é o mesmo, formar leitores, no entanto, os caminhos são diferentes, mas, muitas vezes, complementares. Enquanto Cosson (2006, 2014) propõe a discussão de etapas de ensino-aprendizagem: antes, durante e depois da

⁷ "É uma atividade em si muito valiosa, mas também a melhor prática que existe para falar bem as coisas" (tradução nossa).

leitura, sugerindo um acúmulo de estratégias para a compreensão e interpretação de textos; Chambers (2007a, 2007b), por outro lado, propõe a experiência com o texto literário, a partir de uma prática social de compartilhamentos das leituras, ou seja, o processo é um contínuo de recepção e transmissão da experiência leitora, gerados pela conversa literária.

Interrogamos, contudo, sobre a formação inicial do professor no curso focalizado neste artigo em relação ao trabalho com o texto literário em sala de aula de LE e colocamos em análise o conteúdo e a metodologia do componente curricular Literatura e Ensino que, justamente, teve como objetivo refletir sobre o percurso leitor inicial dos graduandos e as possíveis alterações de abordagem da prática com a literatura nas aulas de línguas posteriormente às intervenções realizadas ao longo do curso.

Assim, diante das duas propostas teórico-metodológicas estudadas pelos discentes, a sequência do trabalho acadêmico convidava a refletir sobre como inserir a literatura nas aulas de línguas estrangeiras a partir de uma das duas abordagens (Cosson e Chambers). A seguir, apresentamos o percurso e opções metodológicas deste artigo.

Aspectos metodológicos: o foco no docente em formação

Para o desenvolvimento deste artigo, nosso campo de análise, como já citado, foi um componente curricular do curso universitário de licenciatura em Letras (espanhol e português como línguas estrangeiras). Desse modo, como estratégia de aula, os estudantes foram divididos em grupos, os quais tinham, ao longo do primeiro (1.º) ciclo do ERE, o compromisso de propor práticas de ensino com a literatura, simulando experiências para as suas futuras atuações profissionais. O intuito era de justamente sondar concepções iniciais e finais sobre a presença dos textos literários nas aulas de LEs.

Por essa perspectiva comentada, inseridos no paradigma de pesquisa de natureza qualitativa, entendemos o estudo como etnográfico, dentro da esfera acadêmica, pois “a finalidade foi “compreender ‘de dentro’ os fenômenos educacionais.” (JARDIM, 2013, p. 7226). Ao mesmo tempo, pretendemos “[...] explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos ‘atores’, das pessoas que nela participam.” (ESTEBAN, 2010, p. 163-164 apud JARDIM, 2013, p. 7226).

Consideramos que o método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa (FONSECA, 1999 apud JARDIM, 2013, p. 7226), que vem estabelecendo seu espaço na investigação educativa na América Latina nas últimas três

décadas (ROCKWELL, 2009 apud JARDIM, 2013, p. 7226).

A partir desse direcionamento, com a atenção voltada aos estudantes em formação, a docente (regente da disciplina) ofereceu quatro diferentes estudos: Letramento literário: teoria e prática (2006) e Círculos de leitura e letramento literário (2014), do autor Rildo Cosson, *El ambiente de la lectura* (1991) e *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (1993), de Aidan Chambers. Como a disciplina do curso teve como objetivo a formação de professores em línguas estrangeiras, o propósito foi a transposição dos métodos aos contextos específicos: espanhol e português.

O grupo de 12 estudantes⁸ foi dividido da seguinte forma: em um trio e em três duplas, os outros três alunos preferiram elaborar seus projetos de forma individual. Entre eles, foram distribuídos quatro materiais teórico-metodológicos dos autores anteriormente citados e a análise dos dados considerou a produção de material audiovisual pelo qual os estudantes narram suas trajetórias como leitores (autorretrato leitor) e realizam a proposta de práticas na etapa final de avaliação. A partir disso, os vídeos foram analisados e divididos nas seguintes categorias: Influência da família e amigos; Influência da escola e Biblioteca e Influência da Universidade; e, com base nos trabalhos finais da disciplina, que consistiam em apresentar uma proposta de intervenção em aula de LE, identificamos duas categorias: as concepções de literatura e o encaminhamento metodológicos escolhidos. Também, discutimos se o perfil de leitores, inicialmente apresentado, estava presente nas práticas ou se houve alguma transformação de perspectiva após as discussões propostas no curso de Literatura e Ensino.

Para auxiliar no desenvolvimento da primeira tarefa, a professora da disciplina gravou um vídeo sobre sua história como leitora. A proposta partiu do entendimento de que a trajetória leitora de cada um pode influenciar sua prática docente (repertório inicial), e, o estudo e as discussões podem alterar as abordagens metodológicas e práticas de ensino com a literatura e manifestações estéticas do aprendiz em formação. A seguir, procedemos a análise dos dados coletados durante os trabalhos desenvolvidos.

Os caminhos literários percorridos pelos discentes

⁸O grupo investigado é composto por sujeitos de variados períodos do curso de Letras, que possuem diferentes idades, gêneros e são de distintas regiões da América Latina, entre elas: Rio de Janeiro (capital), São Paulo (capital e Ribeirão Preto), Paraná (Foz do Iguaçu e região), Colômbia, Paraguai e El Salvador. Cabe ressaltar que tais estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizaram o uso dos dados.

Inicialmente, descrevemos os autorretratos produzidos pelos graduandos, os quais abordaram, de maneira aberta, o caminho que percorreram como leitor ou leitora durante a vida e a formação acadêmica.

Sobre a primeira categoria de análise, ressaltamos a presença da família como fator fundamental no estímulo às práticas leitoras dos futuros professores, sendo essa influência vista como positiva para o vínculo com a literatura e as artes. Notamos que, grande parte daqueles que relatou esse tipo de influência na infância, apresentou maior afinidade com a leitura literária quando adultos.

Em consonância à declaração dos graduandos, podemos citar o “Perfil Leitor”, material produzido pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que corrobora com os nossos dados, ainda que eles sejam pequenos quantitativamente. A pesquisa “Retratos de leitura no Brasil” revela a influência mediadora na formação dos entrevistados e, segundo o levantamento, a família e a figura materna, em especial, são mencionadas pelos respondentes que afirmam ser leitores⁹: “A importância da mediação é confirmada quando se comparam respostas de leitores e não leitores: 83% dos *não* leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas – especialmente mãe e professores” (FAILLA, 2016, p. 35).

Quando os resultados são cruzados entre condição social e acesso a bens culturais, há que: “A família tem um papel fundamental no despertar do interesse pela leitura, seja pelo exemplo, ao ler na frente dos filhos, ou ao promover a leitura para os filhos. Filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem a ser menos leitores que filhos de pais com alguma escolaridade.” (FAILLA, 2016, p. 35).

Na mesma direção, os dados coletados nos autorretratos leitores chamam a atenção para a importância da mãe e da família em geral, pai leitor de gibis, tias que também eram professoras e incentivaram a leitura e irmãos que exerceram influência pelo gosto literário, todas e todos indicados como incentivadores da leitura logo na primeira infância.

Assim como na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), no depoimento dos estudantes de Letras, ficou evidente que nem todos os participantes tiveram tal incentivo no ambiente familiar, principalmente por dois motivos: quando os pais não tiveram acesso à educação formal e devido à baixa renda familiar,

⁹A pesquisa “Retratos de leitura no Brasil” de 2020 considera leitor aquele ou aquela de leu um livro inteiro ou em partes nos últimos três meses.

situações que consideramos interdependentes em nosso país.

Para aqueles com maior contato com as leituras e os livros nessa fase da vida, vários títulos literários infantis foram citados. Um acadêmico, em especial, disse que as histórias infantis e histórias em quadrinhos acessíveis em casa ajudaram, ao longo da vida, a ler livros mais extensos. Ou seja, a literatura destinada a crianças e jovens construiu pontes para outras experiências leitoras.

Além de membros da família, são citados momentos de leitura em grupos de amigos. Os discentes narram a experiência na vida adulta e destacam que a leitura literária marcou, de certa forma, momentos fora da universidade, em viagens e na construção de laços de afeto durante os momentos vividos com a literatura e as artes.

Houve relatos, ainda, de acadêmicos que passaram por situações, nas quais a literatura era entendida como um objeto “sagrado”, quase inacessível e de difícil compreensão, relatam que se sentiam mal por não pertencer àquele mundo ou que, mesmo com experiências literárias anteriores, não entendiam as análises feitas por leitores experientes e reconhecidos, como são os docentes dessa área na escola e na universidade.

Semelhantes constatações são consideradas por Lajolo (2018, p. 28) na reflexão sobre a presença da literatura nas escolas, que são “uma das maiores responsáveis pela sacração ou pela desqualificação de obras e de autores”, sendo que elas ainda possuem um “grande poder de censura estética - exercida em nome do bom gosto - sobre a produção literária.” (LAJOLO, 2018, p. 28).

A prerrogativa sobre as obras literárias na escola, citadas por Lajolo (2018), continua a aparecer na graduação em Letras, quando os discentes declaram que existe um tipo de literatura “superior” a outras. Nesse caso, as outras seriam justamente aquelas com as quais sentem maior proximidade e afeição e, por outro lado, a literatura considerada de qualidade é a que está inacessível seja pela dificuldade de decodificação ou interpretação. Tal situação pode gerar a desmotivação do estudante a ponto de não se sentir capaz de apreciar a literatura e não considerá-la como objeto de ensino em suas futuras práticas docentes nas aulas de línguas.

Na segunda categoria analisada nos autorretratos, percebemos a importância também da escola e, por extensão, das bibliotecas na formação do leitor literário, ainda mais quando não houve o acesso à literatura na família. Nesses casos citados, a escola é lembrada na trajetória leitora de todos os acadêmicos, sem exceções, o que reafirma seu papel fundamental na formação de leitores. Alguns estudantes a citam como parte essencial

de seu contato e desenvolvimento de práticas de leitura. As leituras obrigatórias, por exemplo, são muito mencionadas nos autorretratos aparecendo na necessidade de leitura de livros clássicos, leituras para vestibular, entre outras.

Um relato chama a atenção pelo fato de o estudante, mesmo com mãe professora e com acesso às obras literárias na infância, dizer que sempre associou a leitura a algo que deve ser ensinado e não algo prazeroso. Falas semelhantes a essa aparecem principalmente nos autorretratos dos discentes brasileiros, lembrando que a Universidade pesquisada possui estudantes de outros países da América Latina e Caribe.

Para falar sobre a literatura na escola, alguns relatos mencionam práticas didáticas como: projetos de leitura, debates sobre obras lidas e as tradicionais fichas de leitura. Outros participantes descrevem ter tido acesso à biblioteca, algumas sendo escolares, outras municipais. Um dos discentes diz, inclusive, ter tido seu primeiro contato com a literatura na biblioteca.

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

Comprovamos, assim, que existe a necessidade de pensarmos de que maneira ocorre essa “escolarização” da literatura, visto que essa poderá ser a primeira - e às vezes única - possibilidade de experimentar o texto literário. Afinal, como afirma Candido (1995), a literatura e as artes deveriam ser um direito básico do ser humano, assim como o direito à uma alimentação digna, a uma moradia, ao lazer, pois a ficção atua no caráter e na formação do humano.

Sobre a terceira e última categoria de análise dos autorretratos, observamos a influência da Universidade. Encontramos depoimentos de estudantes que manifestaram não ter tido uma boa recepção sobre a literatura no curso de graduação, situação que fez com que se sentissem menos aptos do que acreditavam ser, como se não fossem “leitores de verdade”. O encontro, dessa maneira, foi mais conflituoso do que harmonioso, criando um sentimento de distanciamento da literatura, como também verificamos anteriormente sobre a ideia do texto literário como algo menos acessível ou até intangível.

Muitos dos acadêmicos revelam que liam muito mais antes de iniciar a graduação em Letras e se referem, nesses casos, sempre a leituras “por prazer” ou “por gosto”. Mesmo aqueles que, além da graduação, também estão no mestrado na área de literatura¹⁰, mencionam que sentem dificuldade em fazer uma leitura por prazer, sem fazer análises teóricas sobre as obras. Por conseguinte, as atividades de leitura analítica e detalhada tornam-se, para eles, uma nova obrigação.

Outra questão é o fato de que, de alguma forma, por mais críticos aos cânones literários que os docentes universitários tentem ser em suas aulas, a impressão que as declarações expressam é a de que acabam criando seu próprio cânone. Obras que não se destacaram fora da academia acabam não tendo destaque nas aulas de literatura.

Por fim, alguns relatam experiências satisfatórias ao conhecer novos autores da América Latina e do Brasil, o que pode resultar em uma descoberta positiva e não como uma retomada de experiências negativas que tiveram anteriormente através da escola, além de contribuir para a formação de repertório dos futuros profissionais da educação.

A possível atuação como docentes: exercício teórico-metodológico final

Além do autorretrato leitor, utilizado como verificação do repertório e da trajetória de leitura literária dos graduandos em Letras, ao final da disciplina de Literatura e Ensino, eles foram estimulados a pensar e elaborar práticas de ensino, sustentadas pelas abordagens teórico-metodológica estudadas e escolher as manifestações estético-literários para mediar uma aula de LE.

Em relação às propostas apresentadas pelos discentes em suas possíveis intervenções, em diferentes níveis de ensino básico e médio, percebemos que a concepção geral dos estudantes é que a literatura apenas compreenderia o texto escrito, ou seja, não abrangeria outros tipos de artes, como: literatura oral, curtas-metragens, livros ilustrados, “memes”. Além disso, em muitos casos, observamos refletido o autorretrato leitor nas escolhas de materiais literários a serem usados como base das propostas, principalmente, daqueles discentes que haviam relatado dificuldades com a literatura.

Entretanto, em um dos casos, as escolhas de materiais artísticos demonstrou outra percepção, quando foi sugerida a leitura da obra, “El feminismo es para todo el mundo”, de

¹⁰Informamos que havia nesse grupo dois estudantes que, paralelamente à graduação, em 2020, cursavam a pós-graduação na área de Literatura, na mesma instituição de ensino.

bell hooks – juntamente a alguns curtas-metragens e entrevistas que proponham a discussão sobre o feminismo. Ademais, a intenção da proposição era tratar do papel da professora-mediadora (termo usado na proposta) em sua função como guia para uma pedagogia crítica. Em relação ao caminho teórico-metodológico empregado, além da presença das ideias básicas de Cosson (2014), foram utilizadas reflexões baseadas em Cândido (1995) sobre a literatura como um direito social e a discussão sobre o que é mediação e sua importância nos ambientes educativos, relevando a influência das discussões promovidas no curso de graduação.

Em outra proposta, baseada na referência teórico-metodológica na obra “El ambiente de la lectura”, de Chambers, há como principais pontos norteadores os capítulos: “Contar cuentos”, “Lectura en voz alta” e “El adulto facilitador”, os quais contribuem com “técnicas” para desenvolvimento em sala de aula de forma dinâmica e inclusiva, como o propósito de formar novos leitores e aproximá-los do espanhol por meio do folclore. Entretanto, por mais que a escolha do material literário se distancie dos cânones literários por tratar-se de literatura oral, o desenvolvimento das atividades acaba utilizando de ideias tradicionais do uso da literatura em aula de LE, quando, por exemplo, justifica a escolha da aproximação cultural como eixos para abordar aspectos e estruturas linguísticas dos textos literários, conforme explica do Santos (2015).

Percebemos, ainda, que a intervenção pedagógica proposta pelo grupo está refletida nos autorretratos leitores desses discentes, já que os dois expressaram afetividades com a literatura oral desde a infância, ao mesmo tempo que mostram afinidade com outras áreas das Letras, principalmente a linguística, a tradução e o ensino, ou seja, a prática com a literatura sugerida por eles retoma a visão apresentada no autorretrato. Neste caso em específico, notamos que as aulas da disciplina não tiveram reverberações significativas na forma de atuar e propor da dupla, mantendo-se a imagem de que a literatura pode ser utilizada em aula de línguas para discutir questões linguísticas e culturais, como aparecem nos livros didáticos comuns no mercado editorial.

Tal postura corrobora as reflexões de Mendoza Fillola (1993, 2004), Santos (2015) e Cortez e Martiny (2019), quando apontam que o texto literário é utilizado, muitas vezes, como “pretexto” para outras aprendizagens.

Em uma outra proposta, diferentemente, podemos perceber de forma mais evidente a influência que exerce o meio universitário na concepção de literatura, pois a escolha de material literário é formada por contos latino-americanos. Observamos que a estudante

inclui os conhecimentos que adquiriu quando atuou como docente na rede de ensino da cidade. Além disso, o autorretrato leitor da discente reflete-se em sua prática através da escolha dos contos curtos, pois a mesma havia afirmando ter maiores dificuldades com leituras longas desde que ingressou no curso de Letras e no mestrado em Literatura Comparada.

A última proposta analisada baseou-se na leitura teórico-metodológica do livro "Letramento literário: teoria e prática", de Cosson (2006), sendo adaptada ao contexto atual (de pandemia). Tal sequência didática teve como material literário o livro infantil "Letras de Carvão", da autora colombiana Irene Vasco. Importante destacar que as estudantes, nesse caso, levaram em consideração o fato de estarem na fronteira e a diversidade de alunos nas escolas, muitos deles hispanofalantes. Ademais, destacamos a escolha do objeto literário, porque fica nítido que as proponentes se preocupam pelo fato de a atividade não poder ser desenvolvida com o livro físico, demonstrando que, para elas, existe diferença no material físico e virtual. O que chama atenção, entretanto, é a escolha do livro infantil ilustrado ser colombiano, sendo muito provável que a escolha da obra tenha sido por influência das aulas na universidade. Além disso, é interessante a forma como utilizam o saber prévio dos discentes - nesse caso, dos hispanofalantes - como forma de inclusão na sala de aula, quando apresentam o livro em espanhol para todos.

Ressaltamos, ainda, que a escolha da obra literária se reflete nos autorretratos leitores das acadêmicas: enquanto uma se diz 'não leitora' por ler muitos livros de autoajuda e por não se identificar com as disciplinas de literatura na graduação, a outra, mestra em Literatura Comparada e com estudos sobre literatura e cinema, relata que o curso de Letras fez com que ela lesse menos literatura, pois ela sempre gostou de *bestseller* juvenil. Ao escolherem o livro infantil ilustrado colombiano, podemos ver uma transformação das ideias da primeira e uma afirmação das ideias da segunda estudante sobre o objeto literário.

A partir dessas análises, percebemos que existe, algumas vezes, a presença de vestígios do uso "tradicional" da literatura em aulas de LE, por exemplo, como pretexto para ensinar gramática ou ensinar um gênero literário (fábulas, lendas, entre outros). Assim, consideramos que o encontro entre o letramento literário (COSSON 2006, 2014) e o círculo de leitura (CHAMBERS, 2007a, 2007b) e a compreensão do que é ensino de línguas é bastante tensionado e, frequentemente, o graduando, mesmo tendo trabalhado ao longo do curso, não considera a perspectiva da fruição da leitura literária, pois entende que para "ensinar" línguas, há que se proceder a análise do funcionamento do idioma, estruturação

e literariedade do texto literário, valorizando, apenas, a língua como objeto de ensino em suas aulas de LE.

De outra maneira, quando os mesmos estudantes discutem o que é a literatura e a motivação de abordá-la nas aulas, pela sua importância para formação humana e de leitores, há, em grande medida, uma transformação nesses pensamentos.

Outro ponto a ser destacado é que todos os proponentes tiveram a sensibilidade e o compromisso (não era obrigatório) de pensar os contextos das propostas voltados para o momento atual, de pandemia. Contudo, sabemos das dificuldades do ERE e dos desafios que ele representa. Dessa forma, Também refletiram sobre as realidades das escolas e de como adaptar as atividades para esses contextos, o que consideramos bastante pertinente.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar algumas reflexões de uma pesquisa desenvolvida na graduação em Letras com vistas à formação docente em espanhol e português como línguas estrangeiras. O propósito, conforme demonstramos, foi observar como o futuro professor dessa área compreende a literatura como objeto de ensino e aprendizagem e, a partir disso, verificar qual seria o encaminhamento metodológico empregados em suas práticas em sala de aula.

Para problematizar tais questionamentos, foi feita a coleta de dados em uma disciplina do curso por meio da análise de dois tipos de materiais: o autorretrato leitor, de cada um dos estudantes, e uma proposta de intervenção em sala de aula, utilizando um material literário para o ensino de LE.

Os resultados apresentam, de modo geral, a importância de família e da escola na formação do leitor literário, do acesso às bibliotecas escolares e municipais e, principalmente por demonstrar que por mais que o ensino de literatura, segundo muitos autores esteja “em crise” (ZILBERMAN, 2008) e “em perigo” (TODOROV, 2009), a transformação é possível, desde que uma concepção de literatura e de sua importância na formação do sujeito seja problematizada nos cursos de Letras voltados ao ensino de línguas estrangeiras.

Assim, quando os professores em formação forem atuar nas escolas estarão mais conscientes da relevância da presença do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Talvez, por meio das reflexões aqui propostas, possamos pensar em futuras pesquisas que envolvam a temática nos cursos de Licenciatura em Letras, com um *corpus* mais abrangente.

Por fim, é significativo frisar a importância de disciplinas como a de Literatura e Ensino nos cursos de formação docente, para discutir os tipos de enfoques e metodologias, visando o trabalho literário como uma possibilidade para potencializar a aprendizagem de línguas adicionais face às suas múltiplas dimensões.

Referências

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

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

CHAMBERS, Aidan. *El ambiente de lectura*. San Diego: Fondo de cultura, 2007b.

CORTEZ, Mariana; MARTINY, Franciele Maria. Vozes nas ruas: análise teórica e propostas didáticas para o ensino de português como língua estrangeira. *Revlet*, Jataí, v. 11, p. 112-130, 2019. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/527.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

CORTEZ, Mariana. A arte brasileira: contribuição humanizadora nas aulas de PLE. *In: RICHARD B. M.; CORTEZ, M. (org.). Descobrendo culturas em língua portuguesa: comunicação intercultural e língua portuguesa*. Córdoba: Advocatus Editores, 2014. p. 31-48.

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

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

FAILLA, Zoara. Retratos: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. *In: FAILLA, Zoara (org.). Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 19-42.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. Literatura, cultura, intercultural: reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, Barcelona, v. 3, p. 19-42, 1993

MENDOZA FILLOLA, Antonio. Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Barcelona, n. 1, e 1571-4667, 2004.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 28 set. 2021.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. Anais [...]*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

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

MOTA, Feranda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Revista Fólio*, Salvador, v. 2, n. 1, p. 101-111, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>. Acesso em: 1 out. 2021.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

SANTORO, Elisabetta *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras*. 355f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-26022008-141241/pt-br.php>. Acesso em 01 de out. 2021.

SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Línguas & Ensino*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 40-58, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/viewFile/21060/11942>. Acesso em: 1 out. 2021.

SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Literatura, leitura e escola: em busca da melhora do desempenho leitor e da competência literária de alunos de espanhol do ensino médio. *In: JORNADA NACIONAL DO GELNE, 25., 2014, Natal. Anais [...]*. Natal: EDUFRN, 2014.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. *In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (org.). Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

Submetido em: 05/11/2022

Aceito em: 18/03/2022.