

PENSANDO O ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

[THINKING THE TEACHING OF SPANISH LANGUAGE LITERATURES IN HIGHER EDUCATION]

José Veranildo Lopes da Costa Juniorⁱ

ORCID 0000-0002-2400-8715

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Mossoró, RN, Brasil

Josilene Pinheiro-Marizⁱⁱ

ORCID 0000-0003-4879-579X

Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande - PB

Resumo: O ensino de literaturas em línguas estrangeiras é um domínio de pesquisa relativamente recente e, pode-se até mesmo dizer que se trata de uma área embrionária no Brasil. Nestas reflexões, partimos da constatação que as licenciaturas em Letras Estrangeiras não se ocupam, efetivamente, do ensino de literaturas estrangeiras, devido a uma trajetória historicista e teórica das disciplinas de literatura ofertadas na educação superior. Esses dados são constatados a partir de uma investigação realizada com estudantes de três universidades públicas do Nordeste brasileiro.

Palavras-chave: Literatura; formação; literatura estrangeira.

Abstract: The teaching of literature in foreign languages is a relatively recent field of research and, it can even be said that it is an embryonic area in Brazil. In these reflections, we start from the observation that the degrees in Foreign Languages do not effectively deal with the teaching of foreign literature, due to a historicist and theoretical perspective of the literature disciplines offered in college education. These data are contacted from an investigation among students from three public universities in the Brazilian Northeast.

Keywords: Literature; formation; foreign literature.

Palavras iniciais

No Brasil, pode-se dizer que já há uma tradição de pesquisas que abordam a presença do texto literário em aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Este traço é resultado, dentre outros fatores, da institucionalização da literatura nos documentos prescritivos, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006).

Entretanto, a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) é o documento parametrizador mais em voga hoje. Conseqüentemente, por ser o mais recente, carece de uma maior atenção por parte dos atores envolvidos com a educação, pois “a BNCC de Ensino Fundamental e Médio, como outros documentos que compõem o campo do currículo, possui um processo de montagem que é atravessado por lutas e resistências” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 293). São, portanto, processos com esse formato que refletem em lutas e resistências que podem resultar em institucionalizações ou em apagamentos de componentes curriculares, por exemplo.

Neste último documento citado, é nítido o foco do eixo “Educação Literária” que, segundo a própria Base Nacional, tem estreita relação com o eixo “Leitura”. No entanto, a chamada “Educação Literária” distancia-se desse último eixo por que nele “predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional” (BRASIL, 2018, p. 65). Ou seja, notamos que a BNCC promove uma política de desvalorização das línguas estrangeiras na educação básica, uma vez que sugere que os aprendizes possam conhecer e apreciar a literatura de língua portuguesa e traduções de autores clássicos, o que denota a oficialização de um monolinguismo no currículo nacional.

Este traço pode ser explicado pelo fato de que, além de a BNCC impor o ensino exclusivo do inglês como língua estrangeira na escola, parece não se preocupar com a democratização das literaturas estrangeiras na educação, já que indica o uso de traduções de clássicos da literatura internacional, quando o ideal seria que o estudante tivesse proficiência em mais de um idioma para ler literaturas diversas.

Para além da necessidade de discutir a BNCC propriamente dita, interessa-nos dar enfoque ao fato de esse documento colocar em lados, por assim dizer, opostos, a leitura e a educação literária. Evidentemente, trata-se de um importante ganho social pensar a educação literária no ensino básico; porém, não podemos deixar de fazer referência à marcada separação entre a ‘interpretação de textos’ e a ‘apreciação dos textos’ como incompatíveis e não fundamentalmente complementares.

Argumentos como esse, presente em um documento basilar para a educação básica, desaguam em uma formação de professores que, conseqüentemente, reproduzirá o ensino da literatura como algo dissociado da realidade, servindo tão somente para o enlevo. Por certo, pode ser um caminho para o enlevo também; porém, o texto literário é fundamental para estimular as múltiplas interpretações, dada a sua polissemia, característica genética da obra literária; além de, evidentemente, instigar a “ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos” (BRASIL, 2018, p. 65). Logo, ‘ampliação da visão de mundo’ é totalmente compatível com a interpretação, podendo guiar o leitor às múltiplas descobertas, inclusive para questões sociais e da vida real, além de conduzir o estudante a um universo de línguas estrangeiras faladas no mundo moderno, cujas culturas foram apagadas pela BNCC.

Muito provavelmente diante dessa realidade, nessa busca por certa institucionalização, nas últimas décadas, a educação literária despertou maior interesse de pesquisadores em nível de mestrado e de doutorado, alocados em diversos Programas de Pós-Graduação que analisam o papel da literatura na escola, tais como: Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em Letras, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Estudos da Linguagem, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Letras: Ensino de Língua e Literatura, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Interdisciplinar em Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Linguística Aplicada, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), dentre outros que não têm como escopo esse tema, mas ainda assim, entendem a importância dessa discussão, tais como alguns programas de línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Embora tenhamos algumas pesquisas sobre ensino de literaturas estrangeiras desenvolvidas em nosso país, percebemos que esse é um campo de discussão ainda em ascensão, o que pode ser explicado por diversas variantes. No Brasil, tradicionalmente, há raros Programas de Pós-Graduação específicos na área de Línguas Estrangeiras, sendo os mais tradicionais: Letras Neolatinas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que agrega pesquisadores de idiomas como o espanhol, o italiano e o francês; e, na Universidade de São Paulo (USP), temos os Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, em Língua Espanhola e Literaturas Espanholas e Hispano-americana, além do recém-criado Letras Estrangeiras e Tradução, o qual corresponde à fusão dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Estudos Judaicos e Árabes, Literatura e Cultura Russa e Estudos da Tradução, dentre outros, o que exemplifica o fato de que existe um espaço menor para o estudo das literaturas estrangeiras em interface com o ensino.

Cabe ainda ressaltar que muitos dos pesquisadores das Letras Estrangeiras optaram por seguir sua formação acadêmica em Programas de Pós-Graduação mais gerais, como os de Educação, Letras, Linguística e Literatura, espalhados pelos mais diversos estados do país. Assim, quando analisamos as propostas desses Programas, notamos uma ausência de linhas de pesquisa, de dissertações e teses, inscritas na área de educação literária em línguas estrangeiras, pois a maior parte das investigações, na grande área, trata do ensino de literatura brasileira.

Contudo, nestes quinze últimos anos, alguns pesquisadores defenderam trabalhos que discutem a temática sobre o ensino de literaturas de línguas estrangeiras, o que demonstra um crescimento da área, a exemplo das teses de doutorado de Santoro (2007) e Pinheiro-Mariz (2007), que problematizam o ensino de literaturas em contexto de italiano e francês, respectivamente, defendidas na Universidade de São Paulo (USP), além de inúmeras dissertações apresentadas em Programas de Pós-Graduação, como aqueles mencionados anteriormente.

No Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), até o ano de 2017 havia uma área de concentração em “Ensino de línguas e literaturas estrangeiras”, responsável pela formação de pesquisadores que defenderam dissertações sobre educação literária em

contexto de literaturas estrangeiras como, por exemplo, os trabalhos de Araújo (2010), Beserra (2014), Silva (2017), Campos (2018), Florêncio (2019), dentre outros.

Neste mesmo Programa, defendemos uma dissertação (COSTA JUNIOR, 2017) que tinha a preocupação de refletir sobre a presença do ensino de literaturas hispânicas na educação superior, especificamente, nos cursos de Letras – Espanhol do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, ambos, localizados na cidade de Campina Grande (PB).

Essa discussão havia sido iniciada, no PPGLE da UFCG, quando Isolda Alexandrina Silva Beserra (2014) defendeu a sua dissertação intitulada *O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário*. Ao analisar as ementas dos componentes curriculares dos cursos de graduação em língua espanhola de duas universidades públicas da cidade (A e B: estadual e federal, respectivamente), a pesquisadora afirma que a abordagem dos textos literários nas disciplinas que compõem o ementário dos cursos é ausente, ou ocupa um lugar secundário, uma vez que ainda se tem um conjunto de práticas que utilizam a literatura como pretexto para ensinar língua ou simplesmente para exemplificar ocorrências gramaticais (NASCIMENTO; TROUCHE, 2008).

Também em 2017, tínhamos a ideia de que a universidade, representada pelos cursos de licenciatura em Letras, se omitia da formação leitora, pois ainda é reproduzida uma crença que não se ensina literatura, mas que o objeto de estudo desses cursos são as teorias e críticas literárias, sem aproximação com a escola. Essa mesma asserção é discutida na tese de Daniela Maria Segabinazi (2011), que reitera a nossa hipótese:

Os docentes universitários pouco se preocupam com a formação pedagógica de seus alunos e desenvolvem suas aulas pautadas pela crítica, teoria e história literária, já consagradas pelo tempo, repetindo lições e análises autorizadas pela crítica literária, e, quase sempre dissociadas da prática escolar e distanciadas dos problemas que envolvem o ensino de literatura na escola (SEGABINAZI, 2011, p. 18).

Além disso, diferentemente das aulas de língua portuguesa na educação básica, cuja estrutura adotada por várias escolas do país reservam, no currículo, um espaço particular para aulas de literatura brasileira; na realidade das línguas estrangeiras, por diversas razões como a baixa carga-horária da disciplina e o ensino, praticamente

exclusivo, de gramática, temos como ressonância uma crença de que a escola pública não é lugar para aprender idiomas estrangeiros (e muito menos as suas literaturas).

Por essa razão, no momento da construção da nossa dissertação, também já havia o entendimento de que existe, na área de Letras Estrangeiras, uma dicotomia entre língua e literatura, o que provoca um distanciamento de ambos os conhecimentos, como se fossem saberes independentes. Sobre essa discussão, Santoro (2007), afirma em sua tese de doutorado:

Língua e literatura são, contudo, ainda hoje, em muitas situações, domínios separados, tratadas como disciplinas separadas e, portanto, ensinadas e estudadas sem estabelecer contatos ou criar ligações. Embora unidas em nomes de cursos universitários e pronunciadas como sintagma coeso e sólido em tantas ocasiões, língua e literatura permanecem ainda, na maior parte dos casos, dois campos separados do saber e, tanto nas escolas, quanto nas universidades, uma efetiva integração até hoje ainda não se realizou (SANTORO, 2007, p. 11).

Em 2019, decidimos retomar de modo mais direto a discussão sobre ensino de literaturas em línguas estrangeiras quando notamos que o perfil leitor dos estudantes das duas universidades localizadas no estado da Paraíba não era muito divergente dos nossos atuais estudantes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o que remete ao fato de que, embora tratemos de contextos locais, as nossas discussões podem refletir outras realidades nacionais.

Face ao exposto, este artigo tem como objetivo problematizar o ensino de literaturas de língua espanhola na educação superior, a partir do recorte já mencionado. Para contribuir com a referida temática, revisitaremos os dados do nosso estudo de mestrado (COSTA JUNIOR, 2017), na ocasião em que fizemos a análise de um questionário respondido por um grupo de estudantes dos cursos de Letras – Espanhol de duas universidades públicas do estado da Paraíba. Neste artigo, além de reexaminar esses dados, apresentaremos uma comparação dessas informações com as respostas de outro questionário dessa vez, respondido por discentes do curso de Letras – Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a fim de tecer possíveis contrastações.

Os dados gerados, em momentos diferentes, em três universidades públicas, duas do estado da Paraíba¹ e uma do Rio Grande do Norte, apontam para um lugar

¹ Os dados desse artigo dizem respeito aos currículos vigentes: i- nas universidades paraibanas entre 2015-2017 e ii- na universidade potiguar em 2019. É importante ressaltar que as duas universidades estaduais ofertam o curso de Letras – Espanhol em mais de um *campi*. Portanto, é preciso observar que, quando falamos da Paraíba, tratamos da realidade do curso de Letras – Espanhol do *Campus I*. Quando

secundário² ocupado pela área de ensino de literaturas hispânicas, o que pode provocar, por consequência, uma lacuna na formação e atuação de futuros professores de língua espanhola da educação básica.

Ensino de literaturas de língua espanhola na universidade

A equação que sinaliza para uma ausência da abordagem do texto literário em aulas de línguas estrangeiras, em especial, no ensino superior, pode ser compreendida por diversas perspectivas. Poderíamos dizer que a literatura ocupa um espaço minoritário nestas aulas devido a uma tendência teórico-metodológica em centrar o ensino de línguas nos gêneros textuais/discursivos, como orienta a conhecida abordagem comunicativa. Outra variante que explica esse contexto de certa penumbra está numa crença difundida que sustenta que só se pode ler literatura depois de dominar o código linguístico, como se não fosse possível ensinar língua a partir do texto literário, considerando toda a sua riqueza polissêmica. Também poderíamos pontuar que a baixa carga-horária das disciplinas de inglês e de espanhol na educação básica impossibilitaria o trabalho com o literário em aulas dessas línguas.

No entanto, neste artigo, mais do que buscar causas para uma suposta invisibilidade da literatura na sala de aula da educação básica, queremos refletir sobre de que modo uma frágil formação teórico-metodológica ofertada em torno do ensino de literaturas estrangeiras na educação superior, particularmente nos cursos de Letras, resulta em obstáculos que dificultam a formação de leitores de literaturas estrangeiras na escola e apontam para a omissão da universidade na formação docente.

Nesse sentido, nos debruçamos sobre algumas inquietações concernentes à educação literária em cursos de Letras – Espanhol, quando consideramos a nossa atuação – seja enquanto pesquisadores, ou na posição de professores –, no contexto de ensino de três universidades públicas brasileiras.

tratamos do Rio Grande do Norte, estabelecemos referência ao curso de Letras – Espanhol do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros e ao currículo vigente em 2019.

² Os dados foram coletados para sustentar a importância da inserção de uma disciplina sobre ensino de literaturas nos cursos de Letras do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Para conhecer a história de criação desse componente, consultar: COSTA JUNIOR, J. V. L. Reflexões sobre a criação da disciplina ‘Ensino de literaturas de línguas estrangeiras’ nos cursos de Letras da UERN. *Diálogo das Letras*, v. 09, p. 01-15, 2020.

A partir de um olhar empírico, nestas três universidades, em momentos diferentes, pudemos perceber que a educação literária ocupa(va) um lugar secundário nas propostas de ensino dessas universidades – ainda que, nos últimos anos, tenhamos visto avanços significativos no ensino e na pesquisa que envolve a temática do ensino de literaturas de línguas estrangeiras, no âmbito de formações em Letras, no Brasil e, particularmente, nos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte³.

Nas universidades paraibanas citadas neste artigo, Beserra (2014) analisou ementas das disciplinas de língua espanhola e percebeu que o texto literário ainda ocupava um lugar minoritário nos programas de ensino de língua espanhola.

A pesquisadora intentava identificar se os estudantes das disciplinas de língua espanhola tinham contato com textos literários, como forma de serem motivados à leitura de obras literárias ao longo de toda a formação acadêmica, e não apenas nas aulas de literatura. Na sua discussão, a professora não afirma que nestes cursos não há a presença da literatura, principalmente porque sabemos que existem disciplinas obrigatórias de Teoria Literária, Literaturas Hispano-americanas e Literaturas Espanholas, por exemplo. Contudo, os dados coletados em sua pesquisa podem sinalizar que, a ausência da literatura em aulas de língua espanhola, implica reconhecer o fato de que a universidade brasileira parece não se ocupar adequadamente com a formação de leitores em idiomas estrangeiros. A este respeito, concordamos:

Enquanto os cursos universitários – principalmente as licenciaturas – não se preocuparem com o fato de os alunos serem ou não leitores, a educação básica vai continuar capenga. [...]. Enquanto os alunos-futuros-professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitor deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo (MARIA, 2016, p. 145).

Usualmente, os professores universitários reclamam que os estudantes de Letras não são leitores proficientes, ou que chegam à educação superior com diversas lacunas formativas provenientes do ensino Fundamental e Médio, o que nos incita a refletir acerca dessa situação. Podemos, então, elencar razões como o fato de que muitos dos

³ Como dito anteriormente, a nossa discussão diz respeito a currículos vigentes em anos específicos. Atualmente, por exemplo, o Departamento de Letras Estrangeiras da UERN aprovou uma disciplina sobre ensino de literaturas estrangeiras que começará a ser ofertada a partir de 2021, sendo este o resultado, certamente, de artigos como o nosso que trazem esta problematização.

nossos estudantes são oriundos de famílias de classes socioeconômicas menos privilegiadas.

Em um país marcado pela desigualdade social, temos estudantes universitários que chegam às licenciaturas em Letras sem terem desenvolvido o hábito de leitura literária como uma atividade cotidiana – e as razões são muitas como, por exemplo, a exaustiva rotina de trabalho à qual são submetidos, o alto custo para a aquisição de livros no Brasil e a falta de políticas públicas mais consistentes que incentivem a leitura em nosso país. Assim, quando se tornam professores, o problema fica ainda mais evidente:

É absolutamente indispensável, repito, que o professor seja um leitor, um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou de pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores. Podem ter sido alunos responsáveis, por certo leram capítulos de livros, a maior parte – desgraçadamente – em forma de cópias xerográficas. Talvez até tenham lido alguns clássicos da literatura e esboçaram análises deles. Mas não se tornaram leitores. Cumpriram tarefas. Fizeram provas. Estudaram certas teorias. Mas não se tornaram leitores (MARIA, 2016, p. 144).

Outrossim, é importante ressaltar que cursos de Letras configuram-se em formação de professores, ou seja, são, ordinariamente Licenciaturas e não Bacharelados. Dito isso, acrescenta-se ainda que a universidade e os cursos de Letras não podem adotar uma postura indiferente em relação à formação de leitores, uma vez que toda aula de literatura deve ter como propósito maior a formação leitora (SILVA, 2019). A este respeito, ao tratar sobre o ensino de literaturas no estágio curricular do curso de Letras, Raquel Beatriz Junqueira Guimarães (2012) sustenta:

ensinar a ensinar literatura não ocorre apenas quando se orienta academicamente os alunos, quando se lê com eles, mas também quando se valoriza sua formação, seu modo de ler, de ver e de estar no mundo. Ensinar a ensinar literatura significa comparar leituras, articular a relação dos alunos-estagiários com a escola de educação básica, oferecer a eles a oportunidade de criar novas leituras, novos textos. Cuidar para a ampliação de referências culturais e estéticas. Para isso é preciso fazer das aulas de literatura um espaço de formação do leitor e de formação do professor de literatura (GUIMARÃES, 2012, p. 287).

Além da pesquisa realizada por Beserra (2014) nas duas universidades paraibanas mencionadas, há outros estudos que apresentam análises semelhantes tendo como *corpus* as ementas dos cursos de Letras de outras instituições. Na Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte, no *Campus Avançado* de Pau dos Ferros (RN), no qual um de nós atua como professor, a dissertação de mestrado de Marta Jussara Frutuoso da Silva (2016), ao analisar o projeto pedagógico do nosso curso de Letras – Espanhol, aponta para a invisibilidade do ensino de literaturas nas ementas dos componentes curriculares desta Licenciatura naquele período de tempo.

Embora em 2020, tenhamos inserido uma disciplina sobre ensino de literaturas no currículo (COSTA JUNIOR, 2020) que será implantado em 2021, o que constatamos mediante estudos já realizados (SILVA, 2016) ou a partir da nossa vivência como professores de literaturas hispânicas, é que os nossos alunos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte saem do curso com uma lacuna formativa nas disciplinas de literaturas de língua espanhola, assim como ocorria nas universidades paraibanas.

Podemos acrescentar ainda que este *gap* formativo pode ser resultado de duas características particulares do nosso curso. O primeiro fator diz respeito ao perfil dos docentes efetivos do curso; em virtude do fato que as disciplinas específicas de língua e literaturas de línguas espanholas são ministradas por 06 (seis) professores efetivos, cuja formação acadêmica pode-se ilustrar da seguinte forma:

Quadro 01: Formação acadêmica dos Professores efetivos

Professor	Formação Acadêmica	Área de atuação
Professor A	Doutorado em Letras	Estudos literários com ênfase em literatura hispano-americana e ensino de literatura.
Professor B	Doutorado em <i>Español – investigación avanzada en Lengua y Literatura</i>	Linguística Aplicada com ênfase no ensino de Espanhol, tecnologias digitais, letramentos na web e Educação a Distância.
Professor C	Doutorado em <i>Filosofía y Letras</i>	Tradução Audiovisual e Ensino de línguas estrangeiras.
Professor D	Doutorado (em andamento) em Letras	Linguística Aplicada com ênfase em Fonética e Fonologia.
Professor E	Doutorado (em andamento) em Letras	Linguística Aplicada e Linguística Textual
Professor F	Mestrado em Ensino	Ensino de Língua e Literatura

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, com base no currículo Lattes de cada professor.

Em uma primeira análise da formação acadêmica dos professores efetivos⁴ do curso de Letras – Espanhol da UERN⁵ notamos que apenas o “Professor A” possui formação comprovada em Literatura⁶. O “Professor F” possui mestrado em Ensino, com pesquisa na área de educação literária. Os demais professores atuam em áreas correlatas aos Estudos linguísticos. No entanto, é importante enfatizar que o “Professor A” iniciou as suas atividades como docente neste curso em abril de 2019. Até então, as aulas de literatura hispano-americana e literaturas espanholas eram ministradas pelos professores com formação em linguística ou por professores substitutos, os quais possuem, normalmente, apenas diploma de graduação ou especialização.

A segunda característica desse curso, que resulta em uma fragilidade na formação leitora dos nossos estudantes, diz respeito às ementas e referências dos componentes curriculares de literaturas de língua espanhola. Logo, este seria um elemento de maior influência, pois mesmo que o professor não tenha uma formação específica na área, haja vista estarmos distantes do ideal, em havendo tal orientação nas ementas, o risco de haver um hiato na formação inicial do docente seria minimizado significativamente.

Ao avaliarmos estas disciplinas, identificamos um predomínio de conteúdos (e referências) que remetem a uma historiografia da literatura. A maior parte dessas referências, inclusive, são manuais de história da literatura hispano-americana e espanhola. Portanto, os referidos componentes curriculares são ministrados a partir de uma base historicista, conforme os moldes tradicionais. Por consequência, a experimentação com o texto literário acaba ocupando um lugar secundário nessas aulas.

Também é importante mencionar que, o referido currículo do curso de Letras – Espanhol, não conta com uma disciplina específica sobre ensino de literaturas⁷. Ao percebermos estas lacunas e aproveitando a atualização do projeto político pedagógico do curso, propusemos a criação de uma disciplina intitulada *Ensino de literaturas de línguas estrangeiras* (COSTA JUNIOR, 2020), com o objetivo de contribuir com a

⁴ A análise se limita ao perfil dos professores da subárea do espanhol. Não contemplamos, nesse artigo, por exemplo, os docentes que ministram disciplinas gerais, como Teoria da Literatura.

⁵ A UERN, assim como muitas outras universidades, tem optado por realizar concursos mistos de língua e literatura. Em nossa opinião, estes concursos trazem, por assim dizer, certos déficits para o curso, porquanto os aprovados podem ter formação e atuação em áreas não prioritárias. No nosso curso, por exemplo, até 2019 não havia docente efetivo com formação específica em literatura – o que ocasionou que as disciplinas fossem ministradas por professores de linguística. No nosso caso, a área de literatura espanhola continua desfocada, pois ainda não temos um especialista nestas literaturas.

⁶ Consideramos apenas a realização de pesquisa em literatura em cursos de mestrado e doutorado. De todo modo, cabe dizer que o docente ‘E’ possui especialização em literatura e ensino.

⁷ A disciplina criada só será ofertada a partir de 2021.

formação leitora desses aprendizes, mas também de proporcionar-lhes uma formação metodológica sobre abordagem do texto literário em aula de língua espanhola.

Além disso, também reformulamos todas as disciplinas de literatura, dando um *status* maior ao texto literário em si. Estas disciplinas, que antes eram ofertadas por cronologia temporal, por exemplo, Literatura Hispano-americana I, Literatura Hispano-americana II e Literatura Hispano-americana III, passarão a ser divididas por gênero literário, tais como: *O conto de língua espanhola*, *O teatro de língua espanhola*, *O romance de língua espanhola*, *A poesia de língua espanhola*, etc.

Esta contextualização é importante para que possamos compreender os dados apresentados a seguir e para que se possa conhecer o contexto do ensino de literaturas nas três universidades em questão, sempre considerando o período de tempo ao qual estamos nos referindo.

Educação literária: o que dizem os nossos estudantes?

Quando desenvolvemos a nossa pesquisa de mestrado⁸ (COSTA JUNIOR, 2017), tivemos como participantes, estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras – Espanhol de duas universidades públicas do estado da Paraíba: i- do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba e ii- da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, ambas, localizadas na cidade de Campina Grande (PB). O total de participantes desta pesquisa foi de 16 (dezesesseis) estudantes oriundos das duas instituições de ensino superior.

Naquele momento, aplicamos um questionário junto aos participantes da pesquisa, cujo objetivo era conhecer o perfil leitor dos estudantes de Letras e futuros professores de língua espanhola. Para este artigo, discutiremos apenas uma das questões aplicadas ao grupo de participante: “Você se sente preparado para trabalhar com o texto literário na aula de língua espanhola” (COSTA JUNIOR, 2017, p. 92). Para exemplificar, analisaremos 02 (duas) respostas escolhidas.

⁸ Pesquisa aprovada pelo CEP- HUAC (comitê de ética em pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, sob o parecer Consubstanciado nº 1.446.876).

Participante 01

a- Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?
Sim () Não (X) Justifique sua resposta explicitando a razão pela qual você (não) se sente preparado para trabalhar com a literatura na sala de aula de Língua Espanhola:
NÃO, POIS COMO VIMOS POUCO CONTEÚDO LITERÁRIO, NÃO ME SINTO PREPARADA(O) PARA TRABALHAR COM TAL.

Na resposta do “participante 01”, o estudante afirma não se sentir preparado para levar o texto literário para as suas aulas de língua espanhola. É interessante notar que o futuro professor afirma ter tido pouco contato com “conteúdos literários”, o que reforça parte da nossa hipótese que justifica uma ausência do literário nas aulas de língua espanhola, ao afirmarmos que os cursos de Letras, comumente, ofertam disciplinas de base teórica e historicista.

É bastante provável que este estudante tenha tido contato com discussões de Teoria Literária, disciplina que aparece desde o início dos cursos; todavia, provavelmente, não tenha tido contato com uma experiência de leitura literária no curso de Letras. Este contexto parece ser recorrente nos cursos de Letras, Brasil a fora, sendo ainda mais curioso o fato de que, ao concluir as suas formações, esses profissionais serão, de imediato, professores e não críticos ou simplesmente estudiosos da literatura. Nessa situação, emerge o hiato da formação inicial do professor, pois ele teria um preparo adequado no âmbito da teoria literária, mas, não se sente capaz de manusear esses conhecimentos na abordagem de um texto literário em aula de língua espanhola, dado ao fato de que irrefutavelmente se tornará professor de língua espanhola.

Trazemos a opinião de outro participante da pesquisa:

Participante 02

a- Você se sente preparado para trabalhar o texto literário na aula de Língua Espanhola?
 Sim () Não (X) Justifique sua resposta explicitando a razão pela qual você (não) se sente preparado para trabalhar com a literatura na sala de aula de Língua Espanhola:

não me sinto preparado para trabalhar textos literários na aula de língua espanhola, porque não obtive nenhum contato direto com obras literárias.

Esta resposta retoma uma argumentação semelhante à vista na pergunta anterior, considerando-se que ambos estudantes afirmam não terem tido contato com obras literárias de língua espanhola durante suas experiências no curso de Letras. Outro ponto que precisa ser destacado está relacionado à própria organização dos componentes curriculares específicos de literatura que, na maior parte dos casos, são ofertados a partir da metade do curso de Letras, o que implica que os futuros professores passam grande parte da formação sem o contato direto com a leitura literária em língua espanhola. Decorre daí a importância de levar textos literários para as aulas de língua, como defendemos em nossas pesquisas.

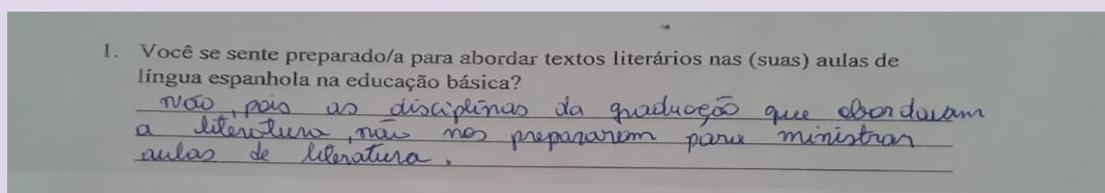
O procedimento citado é comum no ensino formativo de professores de línguas estrangeiras modernas em universidades brasileiras, conforme discute Pinheiro-Mariz (2007); isto porque o senso comum prevê que a literatura é difícil e, portanto, pode afastar o aprendiz. Outro argumento que habita o imaginário docente é que ler literatura na língua-alvo corresponderia a uma espécie de coroamento pela persistência na aprendizagem da língua, momento no qual, conseqüentemente, o aprendiz está capacitado para adentrar no mundo de múltiplos significados da literatura. Evidentemente, essa é uma discussão que carece de maiores ponderações que podem ser revisitadas em teses e dissertações que têm o tema como foco central.

Após a análise dessas duas respostas ao questionário realizado nas universidades paraibanas, aproximaremos essa reflexão a partir de dados coletados com estudantes do curso de Letras – Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Pau dos Ferros (RN).

No segundo semestre do ano letivo 2019, ministramos a disciplina Língua Espanhola para 13 (treze) estudantes do último período do referido curso. No último dia de aulas, solicitamos que o grupo respondesse um questionário avaliativo do componente curricular ministrado. Resolvemos, também, aplicar um questionário de opinião para geração de dados que justificassem a criação da disciplina *Ensino de literaturas de línguas estrangeiras* (COSTA JUNIOR, 2020).

A seguir, discutiremos duas respostas de estudantes vinculados a este curso, quando indagados sobre: “Você se sente preparado/a para abordar textos literários nas (suas) aulas de língua espanhola na educação básica?”:

Participante 04



1. Você se sente preparado/a para abordar textos literários nas (suas) aulas de língua espanhola na educação básica?

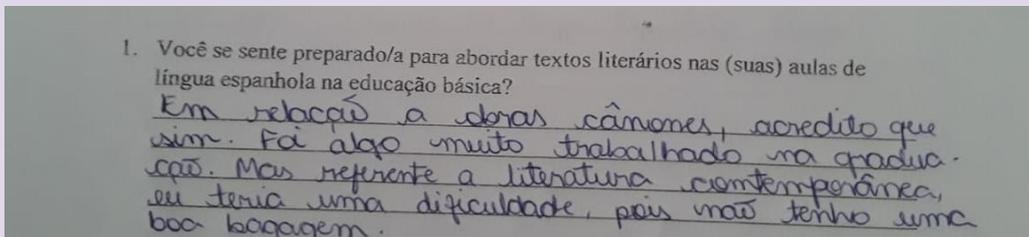
não, pois as disciplinas da graduação que abordam a literatura, não nos prepararam para ministrar aulas de literatura.

A resposta do “participante 04”, mais uma vez, põe em evidência que o professor em formação inicial não se sente preparado para ministrar aulas de literatura porque as disciplinas, segundo ele, não o prepararam para tal. É importante mencionar que este estudante estava matriculado no último período do curso e já havia passado por todos os componentes curriculares ligados à literatura.

Essa resposta aponta para a tal lacuna existente neste curso, o que pode reforçar o prognóstico de que uma disciplina sobre educação literária ofertada no currículo do curso de Letras – Espanhol seria fundamental para dar o suporte esperado por esses estudantes. A resposta confirma, por conseguinte, que antes da criação do componente curricular proposto *Ensino de literaturas de línguas estrangeiras* não havia nenhuma disciplina que dava esse suporte na formação desses futuros professores (COSTA JUNIOR, 2020).

Observamos com atenção, na sequência, a resposta do quinto participante desta pesquisa:

Participante 05



O estudante que respondeu ao questionário acima disse sentir-se pronto para trabalhar com obras canônicas em suas futuras aulas, entretanto, reconhece que tem pouca bagagem de leitura de literatura contemporânea, por exemplo. Esta resposta dialoga com as nossas inquietações sobre as aulas de literatura hispano-americana e espanhola ministradas no curso de Letras da UERN. Se, anteriormente, dizíamos que as disciplinas (através da análise das ementas e das referências) são ofertadas a partir de uma base historicista e tradicional, agora pudemos perceber que estas disciplinas dão, naturalmente, um maior enfoque às obras canônicas. O participante cita apenas o trabalho de crítica realizado com textos canônicos, mas não traz nenhuma aproximação com a educação literária que, em nossa opinião, é invisibilizado em nosso curso.

Outrossim, não estamos com isso desprestigiando o trabalho realizado no curso de Letras – Espanhol de nenhuma das instituições mencionadas. No caso da UERN, que não tinha até 2019 um docente com formação específica em literaturas de língua espanhola, percebemos um esforço dos professores em ministrar as disciplinas da melhor forma possível, mesmo diante de possíveis limitações. Também reconhecemos um interesse unânime do departamento em abrir um concurso para que um docente de literatura ocupasse essa vaga. No entanto, as críticas aqui expostas servem para que novos caminhos sejam traçados e que a literatura tenha o seu espaço reservado nos cursos, sendo necessário que as universidades considerem a formação de cada docente, sempre que possível, para que avanços possam ocorrer nas várias subáreas que compõem um curso de Letras.

Palavras para concluir

Pensar a respeito do ensino de literaturas em qualquer que seja o contexto ou nível de ensino e/ou aprendizagem é sempre um debate urgente. Não obstante todas as discussões concernentes a esse tema, quando ponderamos sobre o espaço do ensino da literatura no âmbito do ensino superior, as discussões confluem para a necessidade de se repensar elementos fundamentais como o currículo, o que abrange diretamente conteúdos e metodologias de ensino.

Os elementos aqui apresentados ressaltam a importância de se (re)pensar em uma formação que abrace a educação literária, para que esse procedimento possa ecoar no fazer docente de cada professor em atuação. Como trabalhar com a obra literária no cotidiano do professor? Os resultados apresentados reiteram que muito embora os cursos de Letras – Espanhol tenham um consistente currículo com conteúdo de Teoria Literária e Literaturas de língua espanhola, os estudantes, quase egressos, não se sentem seguros para ensinar a literatura para a qual foram formados. Isso nos incita a procurar onde está o vão entre o conteúdo e a prática; logo, chegamos à necessidade de uma disciplina que una os pontos entre o conteúdo recebido e a real prática docente.

As nossas reflexões sobre o ensino de literaturas de língua espanhola na educação superior dão enfoque a uma realidade específica, localizada no Nordeste do Brasil; entretanto, pesquisas realizadas em nível de mestrado e de doutorado em instituições em diversos estados brasileiros revelam que essa não é uma realidade pontual e única das três universidades citadas neste artigo. Trabalhar com a literatura na formação de professores de línguas estrangeiras no contexto do ensino superior instiga a pensar em procedimentos que respeitem o direito à literatura (CANDIDO, 2004).

Por fim, estas discussões buscam provocar transformações político-educativas alcançando questões teórico-metodológicas que iniciam em uma ponta, que é na formação, para que tais modificações confluem para que o estudante da educação básica realmente tenha direito à literatura (CANDIDO, 2004).

Referências bibliográficas

- ARAUJO, K. S. M. *Leitura literária em aula de francês língua estrangeira: a tradução como um caminho possível*. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.
- BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 1. Brasília: MEC/SEB. (Linguagens: códigos e suas tecnologias), 2006.
- BESERRA, I. A. S. *O texto literário em aulas de língua espanhola em contexto universitário*. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004.
- COSTA JUNIOR, J. V. L. *Lembrar para não esquecer: memória, história e ficção em aula de língua espanhola*. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.
- CAMPOS, T. L. G. *‘El tiempo entre costuras’ sob uma perspectiva histórica, ficcional e intercultural em aulas de espanhol como língua estrangeira*. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.
- COSTA JUNIOR, J. V. L. Reflexões sobre a criação da disciplina ‘Ensino de literaturas de línguas estrangeiras’ nos cursos de Letras da UERN. *Diálogo das Letras*, v. 09, p. 01-15, 2020.
- FLORENCIO, J. R. *O genocídio na narrativa ‘Le livre d’Élise’: literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira*. 2019. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.
- GUIMARÃES, R. B. J. O estágio curricular no curso de Letras: o desafio de ensinar a ensinar literatura. In: MILREU, I; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande, Bagagem, 2012, p. 273-288.
- MARIA, L. de. *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?* São Paulo: Global Editora, 2016.
- NASCIMENTO, M. B. do; TROUCHE, A. L. G. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.
- NASCIMENTO, A. N.; ARAÚJO, D. Lino. A configuração teórica da Produção Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a Transposição Didática. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 291-310, jun. 2020.

- PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de francês- língua estrangeira (FLE)*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira*. 2016. 355 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SEGABINAZI, D. M. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- SILVA, M. J. F. da. *Texto literário em língua espanhola no contexto acadêmico: reflexos da formação docente*. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.
- SILVA, M. R. S. *‘L’amour, la fantasia’, de Assia Djebar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.
- SILVA, M. M. da. Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, v. 2, n. 57, p. 1-13, 2019.

Recebido em 29/06/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **José Veranildo Lopes da Costa Junior** é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). **E-mail:** jveranildo@hotmail.com

ⁱⁱ **Josilene Pinheiro-Mariz** é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). **E-mail:** jsmariz22@hotmail.com