



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEAD
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA A DISTÂNCIA



JANAÍNA SARMENTO

**O (NÃO) LUGAR DO ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CURSO
DE LETRAS – ESPANHOL DA UFPB**

Itaporanga-PB

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEAD
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADA E EDUCAÇÃO - CCAE
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA A DISTÂNCIA**



JANAÍNA SARMENTO

**O (NÃO) LUGAR DO ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CURSO
DE LETRAS – ESPANHOL DA UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores Dr. José Veranildo Lopes da Costa Junior (Orientador/UFPB), Dra. Isis Milreu (UFCG) e Dra. Moama Lorena de Lacerda Marques (UFPB).

Itaporanga-PB

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S246n Sarmiento, Janaina.

O (não) lugar do ensino de literaturas de língua espanhola no curso de letras espanhol da UFPB / Janaina Sarmiento. - Mamanguape, 2021.
40 f. : il.

Orientação: José Veranildo Lopes da Costa Junior.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAE.

1. Língua Espanhola. 2. Literatura. 3. Letras. 4. Educação. I. Costa Junior, José Veranildo Lopes da. II. Título.

UFPB/CCAE

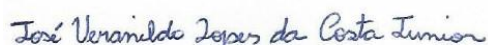
CDU 37

TERMO DE APROVAÇÃO

Janaína Sarmento

O (NÃO) LUGAR DO ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CURSO DE LETRAS – ESPANHOL DA UFPB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. José Veranildo Lopes da Costa Junior – UFPB
Orientador/Presidente



Profa. Dra. Isis Milreu– UFCG
Membro da Banca Examinadora



Profa. Dra. Moama Lorena de Lacerda Marques – UFPB
Membro da Banca Examinadora

Itaporanga-PB
2021

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Corrinha e Nego, e também aos meus avos Iraci e Zezé, por todo amor e ajuda nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Sou grata por tudo que fizeram por mim. Me mostraram o caminho correto a se seguir, através de ensinamentos cheios de dedicação, caráter e respeito. Agradeço-lhes por tudo. Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, que esteve e está sempre ao meu lado, me ajudando e me consolando nos momentos difíceis, enviando pessoas para me ajudar nessa caminhada. Ele é aquele que nunca desampara e que me concedeu a graça da vida, me permitindo chegar até aqui.

Aos meus pais, meu irmão, meu namorado e toda minha família, em especial a minha mãe Corrinha, que sempre esteve ao meu lado, sendo meu porto seguro e meu aconchego nos momentos mais difíceis. A minha Vó Iraci, por ser minha maior incentivadora e inspiração para continuar, que sempre se preocupou comigo. Ela foi um dos motivos para avançar, pois nunca desistiu de mim, acreditando na minha capacidade. A vocês que sempre me apoiaram com tanto carinho durante esta jornada, por serem meu maior exemplo e inspiração para continuar, o meu muito obrigado!

A esta instituição pelo excelente ensino oferecido aos seus alunos.

Ao meu orientador Professor José Veranildo Lopes da Costa Junior, que não desistiu de mim e por toda paciência. A banca avaliadora, formada pelas professoras Isis Milreu e Moama Marques.

Aos meus amigos Júnior, Marciela, Jociara e Pedro Júnior, com quem compartilhei meus medos, ansiedades e dificuldades, que sempre me aconselharam e me estimularam a não desistir e enfrentar as dificuldades até a conclusão deste curso.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

No ensino de língua, a abordagem da literatura como recurso promotor de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada representa um expoente para a formação de alunos leitores, com posicionamentos mais críticos e proativos em relação ao espaço que ocupam e a forma como compreendem o mundo. Dessa maneira, a presente pesquisa busca pensar sobre o (não) lugar do ensino de literaturas de língua espanhola no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol (EaD) da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa aborda diferentes perspectivas sobre o ensino de literatura no cenário nacional e sua evolução e mudança ao longo do tempo, baseando-se em obras de autores como Candido (2011), Clímaco, Ortega e Milreu (2018) e Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020). De igual maneira, investiga a forma como a leitura literária é alvo de diversas pesquisas no cenário educativo, analisando as diferentes práticas envolvendo o ensino de literaturas e suas implicações para o processo de formação de professores e de sujeitos leitores. Além desta conjuntura, busca analisar o não lugar do ensino de literaturas de Língua Espanhola no curso de Letras – Espanhol da Universidade Federal da Paraíba e reconhecer as subjetividades presentes no ensino de literaturas de origem hispânica. Em suma, consiste em um instrumento de compreensão do ensino de literaturas nas aulas de Língua Espanhola e suas subjetividades, características, transformações e implicações para o âmbito educativo, para a promoção do hábito da leitura e aprendizagem da língua e formação de professores.

Palavras-chave: Língua Espanhola; Literatura; Letras; Educação.

RESUMEN

En la enseñanza de lenguas, el abordaje de la literatura como recurso que promueve un aprendizaje más significativo y contextualizado representa un exponente para la formación de los estudiantes lectores, con colocaciones más críticas y proactivas en relación al espacio que ocupan y la forma que comprenden el mundo. De esta forma, la presente investigación busca indagar acerca de los espacios que ocupa la enseñanza de la literatura, con énfasis en el (no) lugar de la enseñanza de las literaturas en lengua española en el curso de Letras - Español de la UFPB. La investigación aborda diferentes perspectivas sobre la enseñanza de la literatura en el escenario nacional y su evolución y transformación en el tiempo, a partir de trabajos de los autores Cándido (2011), Clímaco, Ortega y Milreu (2018) y Costa Junior y Pinheiro-Mariz (2020). De la misma forma, indaga cómo la lectura literaria es objeto de diversas investigaciones en el escenario educativo, analizando las diferentes prácticas que involucran la enseñanza de la literatura y sus implicaciones para el proceso de formación de docentes y sujetos lectores. Además de esta situación, se busca analizar el no lugar de la enseñanza de la literatura en lengua española en el curso de Literatura - Español de la Universidad Federal de Paraíba y reconocer las subjetividades presentes en la enseñanza de la literatura hispánica. En suma, se trata de un instrumento para la comprensión de la enseñanza de la literatura y sus subjetividades, características, transformaciones e implicaciones para el ámbito educativo, para la promoción del hábito de leer y aprender la lengua y la formación del profesorado.

Palabras clave: Lengua Española; Literatura; Letras; Educación.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS NO BRASIL	13
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE LITERATURAS NA LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	18
3. ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DOS TEXTOS LITERÁRIOS	25
4. O ENSINO DE LITERATURA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA DA UFPB – CONSTAÇÕES E ANÁLISES	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	40

1. INTRODUÇÃO

Partindo da ideia de que a literatura nos apresenta novas culturas e nos permite viajar por universos desconhecidos, fazendo-nos conhecer um pouco mais sobre o mundo, as culturas e os povos, o nosso Trabalho de Conclusão de Curso busca pensar sobre o (não) lugar do ensino de literaturas de língua espanhola no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol (EaD) da Universidade Federal da Paraíba. Assim, acreditamos que os textos literários são mecanismos que propiciam o prazer literário no ensino de espanhol e, por isso, devem ter um espaço na formação de professores.

Com isso, ensinar espanhol a partir da literatura é reconhecer que podemos ensinar língua tendo como suporte o texto literário. Se as pessoas se comunicam e fazem uso do espanhol em diferentes contextos, os textos literários podem ajudar o processo de ensino-aprendizagem porque possibilitam uma ampliação cultural, enriquecendo o conhecimento crítico e reflexivo.

Dessa forma, o ensino de literaturas de língua espanhola mediado pelos textos literários permite aos aprendizes o desenvolvimento do pensamento crítico. Os alunos precisam viver experiências significativas de comunicação, o que exige o contato com textos autênticos, como os literários que, por sua vez, trazem para a sala de aula um universo rico e atrativo que merece ser explorado. O ensino de espanhol tendo como suporte a literatura faz com que os aprendizes obtenham êxito em diferentes aspectos, tornando-os intelectuais capazes de usarem a língua nos diversos contextos de comunicação, bem como permite um desenvolvimento tanto pessoal quanto social.

De acordo com Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 207): “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.”. Por este motivo, é evidente a necessidade de discutir e refletir o modo como o ensino destas literaturas acontece para investigar o seu lugar dentro do ensino de LE, bem como esteve presente em diversos períodos da história do país, reverberando de diferentes formas nos currículos escolares.

Portanto, o nosso trabalho, que tem como temática o (não) lugar do ensino de literaturas de língua espanhola no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, oferecido na modalidade de Educação à distância, da UFPB, questiona: Qual a importância do ensino de literaturas para a formação de professores de língua espanhola? Os objetivos consistem em investigar e analisar o não lugar do ensino de literaturas de Língua Espanhola no contexto educacional, especificamente, no curso de Letras – Espanhol da UFPB, reconhecer as subjetividades presentes no ensino de literaturas

de origem hispânica envolvendo diferentes dimensões, contextualização histórica a sua importância para o processo de aprendizagem da Língua Espanhola no contexto educacional.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa justifica-se devido à importância da temática abordada para a compreensão da realidade do Ensino de Língua Espanhola, ressaltando a importância de explorar o universo dos textos literários na sala de aula, visto que o ensino de espanhol está historicamente centrado no uso da gramática de forma descontextualizada, que negligencia o ensino de literaturas hispânicas como importante recurso para a contextualização e significação do conhecimento e das subjetividades do mundo social. Assim, o ensino de língua espanhola mediado pela literatura coloca à disposição dos alunos uma diversidade cultural, como pode contribuir para o trabalho do professor, diversificando os gêneros trabalhados em sala de aula. Portanto, trazer a literatura para a sala de aula é contribuir para o acesso à diferentes textos e culturas, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, com oportunidades reais de uso social dos conhecimentos, competências e habilidades linguísticas.

Diante disso, é preciso que os professores de língua espanhola estejam preparados para abordar a literatura na sua sala de aula. O professor precisa ter consciência que não se deve ensinar levando em conta apenas aspectos gramaticais da língua, mas sim, inserir a literatura, como uma mostra cultural na sala de aula.

Para a discussão proposta, faz-se necessário apresentar uma revisão bibliográfica pautada em autores, como: Candido (2011), Clímaco, Ortega e Milreu (2018), Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020) e outros estudiosos contemporâneos, cujos estudos apresentam importante relevância dentro do cenário de discussões e debates envolvendo a educação, o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola. Os conteúdos das obras destes autores revelam e destacam importantes subjetividades sobre a LE no contexto educacional, evidenciando a importância dos textos literários na prática do professor de espanhol para a formação de um indivíduo capacitado e autônomo, capaz de reconhecer diferentes sentidos e significados relacionados à Língua Espanhola e suas subjetividades na sociedade contemporânea.

O trabalho está dividido em três capítulos distintos. O primeiro capítulo é denominado Histórico sobre o ensino de literaturas no Brasil, e está relacionado ao percurso histórico envolvendo as transformações e avanços do ensino de literaturas estrangeiras no Brasil. O segundo, cujo título é “Ensino de literaturas da Língua Espanhola através dos textos literários” abordará questões envolvendo o ensino da literatura nas aulas de língua espanhola através de uma ótica voltada à prática docente e aos recursos utilizados pelo professor para propiciar aos alunos uma aprendizagem real,

com possibilidade de uso social do conhecimento. O terceiro capítulo, intitulado “O Ensino de literaturas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Espanhola da UFPB – Constatações e Análises” por sua vez, analisará o PPC do curso de Letras – Espanhol da UFPB, discorrendo sobre questões importantes acerca das concepções do curso e dos fundamentos que englobam questões relacionadas aos princípios educacionais enquanto expoentes para a promoção do ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa consiste em um instrumento para a discussão e reflexão acerca do ensino de literatura nas aulas de Língua Espanhola. Elaborado através de uma ótica que considera o caráter formativo da educação, busca fomentar debates sobre a necessidade de assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades que servirão não apenas para a resolução de questões exclusivamente acadêmicas, como também de eventos do próprio convívio social, no qual o aluno leitor precisa atuar como protagonista de sua vida e histórica, capaz de interagir de forma proativa em diferentes contextos, fazendo uso social do conhecimento em diferentes situações de seu cotidiano.

2. HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS NO BRASIL

A compreensão acerca de como o ensino de literaturas estrangeiras se desenvolveu no contexto nacional implica na necessidade de entender a forma como a literatura, de maneira geral, era compreendida desde suas primeiras manifestações no contexto educacional brasileiro até os dias atuais.

Tradicionalmente, a literatura e o seu respectivo ensino eram vinculados à língua portuguesa. Clímaco, Ortega e Milreu (2018) evidenciam que foi no final do século XVI, em plena época colonial, com os jesuítas, que o ensino de literatura foi introduzido no país. Foi neste contexto histórico, no qual a leitura de textos e obras clássicas voltadas à poesia, epístolas e discursos oriundos das culturas gregas e latinas, que surgiu o ensino de retórica e poética, com um ensino de modelos a serem imitados. Estes eram utilizados “... para o ensino de retórica e poética servia também para o conhecimento das boas regras de conduta e aquisição de erudição” (CLÍMACO, ORTEGA & MILREU, 2008, p. 113).

Em relação à metodologia jesuíta, é plausível destacar que o então ensino de retórica e poética ganhou uma nova nomenclatura e ênfase na história da literatura. Dessa forma, todo este cenário e modo jesuíta de ensinar que considerava o âmbito das letras e das literaturas:

[...] persistiu até o século XIX quando o ensino de retórica e poética foi substituído pelo de história da literatura. No Brasil, a literatura inicia como disciplina no Colégio Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, no período imperial, através de duas disciplinas: retórica e poética. Em 1860, introduziu-se, nesse colégio, o ensino da disciplina Literatura Nacional, que compreendia produções portuguesas e brasileiras (CLÍMACO, ORTEGA & MILREU, 2018, p. 113).

Em síntese, é plausível afirmar que foi através do surgimento desta disciplina, que “... o conceito de estudo da literatura passou a incluir a oratória, a história, a biografia e os gêneros didáticos, além dos gêneros hoje considerados como literários” (CLÍMACO, ORTEGA & MILREU, 2008, p. 114). Ainda segundo as autoras:

O primeiro compêndio de literatura nacional surgiu em 1862, escrito pelo cônego Fernandes Pinheiro, que enfatizava os períodos literários [...]. De modo bastante tradicional, o ensino de literatura era vinculado ao de língua portuguesa e isso perpassou todo o século XX, adentrando o século XXI. Essa distorção não é corrigida nos documentos norteadores do ensino em nosso país, que recebem críticas de alguns estudiosos pelo modo como tratam o ensino de literatura (CLÍMACO, ORTEGA & MILREU, 2008, p. 144).

Nesta mesma perspectiva histórica, de acordo com os apontamentos de Segabinazi (2011, p. 23): “A literatura como objeto de estudo já estava presente no ensino dos jesuítas e perdurou durante todo o Brasil colonial. O modo adotado era humanista e tinha estreita relação com os programas escolares de Portugal, que se distanciava da realidade das crianças e jovens brasileiros”. A metodologia jesuíta era, em síntese, baseada em padrões éticos e comportamentais da época considerados adequados àquele tempo e contexto, buscando proporcionar aos sujeitos condições para se tornar culto e erudito mediante um ensino eloquente (CLÍMACO, ORTEGA & MILREU, 2018). O modelo humanista no ensino de literatura da época “... assentava-se sobre as obras dos clássicos Greco-romanos e a Retórica foi a mais importante disciplina a ser estudada, pois continha em seu programa a arte de ler e escrever com finalidade de instrução e catequização” (SEGABINAZI, 2011, p 23).

Foi no contexto do ensino humanístico no Brasil Colônia, que fortes tendências literárias foram construídas baseadas em discursos que enfatizavam a realidade nacional, ou seja, “... os exercícios escolares da língua e da gramática enriqueceram a cultura brasileira e constituíram uma tendência literária muito forte, com tradição ao requinte e ao rebuscamento” (SEGABINAZI, 2011, p. 24). Em suma, esta tipologia de ensino esteve vigente por grande parte do período de império, responsabilizando-se pela “... atividade intelectual do homem de letras, predominando uma educação linguística e literária, com o destaque para o latim e a literatura” (SEGABINAZI, 2011, p. 24).

Ainda no período de Império, ocorre a reforma de Marques de Pombal, que por sua vez, baseava-se no modelo iluminista. Esta, em 1759, expulsa os jesuítas e passa a adotar um ensino que formasse os sujeitos para o Estado, não para a igreja. A retórica neste contexto é concebida como função de catequese, sendo que “... o ensino passa a ser trabalhado em forma de aulas avulsas, com o ensino de grego e latim, auxiliares da Língua Portuguesa” (SEGABINAZI, 2011, p. 25). Ainda segundo a autora:

A instrução primária não sofre muitas alterações neste período e o nível secundário mantém o mesmo ensino de literatura clássica, procurando conciliar a formação humana com a dimensão científica, inspirando-se, agora, em modelos franceses, em detrimento da perda da influência política de Portugal (SEGABINAZI, 2011, p. 24).

Segabinazi (2011), ao citar Souza (1999), destaca que os estudos literários durante o Brasil imperial tornaram-se realidade e foram consolidados em decorrência da transferência da família real para a colônia e, principalmente, pela então mudança da capital do Império Português para a cidade

do Rio de Janeiro, o que exponencialmente, influenciou um contexto cultural que propiciou à instauração do ensino de letras. Tal cenário foi intensificado pelo evento da Independência, sendo responsável pelo surgimento do nível superior e profissionalizante no país, com a criação de “exames preparatórios” (SEGABINAZI, 2011, p. 25).

Foi em decorrência desta conjuntura de fatos e acontecimentos, que surgiram também os liceus provinciais, entre os quais se destacam o Colégio Pedro II, fundado em 1837. Este colégio “...tem uma importante contribuição para os programas e currículos dos cursos de Letras e principalmente, para a história do ensino de literaturas nas escolas, que já funcionou como modelo para todo o ensino brasileiro até meados do século XX” (SEGABINAZI, 2011, p. 25).

É com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que a literatura é institucionalizada como disciplina, ainda na vigência do império no país. Nela, a retórica e a poética possuíam o notável status de disciplinas. Em síntese, a retórica preocupava-se com oratória e suas implicações como, por exemplo, o raciocínio e capacidade de persuasão através da fala e do discurso, a poética compreendia, principalmente, a poesia, tratando dos recursos expressivos e das técnicas do verso a serem usados nas produções literárias (SEGABINAZI, 2011).

De acordo com Segabinazi (2011, p. 25), com um programa de grande semelhança com os europeus, em especial, com os de influência francesa, evidenciando a continuidade de modelos de ensino que transcendiam a realidade nacional e adentravam à das culturas europeias. O modo como estes programas foram desenvolvidos mostram bastante sobre a trajetória da literatura até que esta pudesse ser construída enquanto história literária. Este fenômeno acontece até a inclusão da Literatura Nacional em 1862 e abandono da Retórica em 1891. Isto ocorreu em decorrência da conjuntura da disciplina de Retórica, que não contemplava os projetos nacionalistas da época, diferentemente da Literatura Nacional, que era baseada na realidade e projetos do Brasil. Sobre este período histórico da literatura no país:

[...] já em 1860, aparecem, nos programas do sexto ano, os conteúdos da literatura luso-brasileira, sobre o enfoque historicista e, que, posteriormente, em 1862, passou a dominar a disciplina de Literatura Nacional, originando e consolidando o ensino de literatura brasileira a partir da visão historiográfica, a qual se mantém até a atualidade (SEGABINAZI, 2011, p. 25).

Entre as grandes mudanças ocorridas com o Colégio Pedro II, as que mais marcaram estavam ligadas às transformações no ensino da poética e da literatura oriundas do ensino jesuíta para uma visão historicista da literatura. Estas transformações estão relacionadas a “... mudanças do próprio

contexto histórico, político e social brasileiro, que busca no espírito nacionalista a construção de uma identidade nacional” (SAGABINAZI, 2011, p. 27). Neste contexto, existia, além destes apontamentos, o poder hegemônico exercido pelos professores do colégio, que eram responsáveis não apenas por decisões relacionadas à cátedra que regiam, como também, ao programa adotado na instituição e nos exames preparatórios conduzidos dentro do Colégio Pedro II para as faculdades. Não obstante, o Pedro II também foi responsável pela criação e referendo do cânone literário para a literatura brasileira “... a partir da adoção, e mesmo produção, de manuais escolares, evidenciando a presença de livros didáticos nesta época e sua adoção por parte do governo” (SEGABINAZI, 2011, p. 28).

Segundo Segabinazi (2011), a produção de material didático no Colégio Pedro II foi responsável pelo nascimento de manuais e compêndios da história da literatura brasileira. O pioneiro foi o Cônego Fernandes Pinheiro, com a obra *Curso Elementar de Literatura Nacional*, cuja publicação ocorreu em 1862. A autora destaca ainda que “... entre outros compêndios publicados na época, o mais importante é a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet” (SEGABINAZI, 2011, p. 28), ambos, professores de Português do Colégio Pedro II. Tal obra foi publicada originalmente em 1895 e foi responsável pela disseminação do cânone da literatura nacional, sendo também adotada pelas escolas em todo o território nacional até 1970. Além destas, a “*História da Literatura Brasileira*” da autoria de Silvio Romero, e o *Curso de História da Literatura Portuguesa*, de Teófilo Braga, foram utilizados como livros bases do Colégio Pedro II (SEGABINAZI, 2011).

Em relação ao cenário político e reformas no âmbito da educação neste período da história do Brasil que compreende a transição entre o Brasil colonial e a República Velha, é possível destacar que poucas alterações ocorreram. Uma delas, segundo Segabinazi (2011) foi a inclusão da literatura brasileira nos currículos dos colégios, feita por Benjamin Constant, antigo Ministro da República (1891-1893), que alterou a nomenclatura dos exames preparatórios, que então seriam chamados de “exames de madureza”. Tais mudanças tinham como propósito a desvinculação de ideias relacionadas ao mero acesso ao ensino superior que eram atribuídas ao ensino secundário, procurando desassociá-lo deste rótulo. Em suma, as reformas de Benjamin Constant perenizavam um modelo elitista e tradicional, sendo que um verdadeiro processo de renovação do ensino só veio a acontecer cerca de quarenta anos depois, quando o projeto republicano de transformação da sociedade pela educação começou a surtir efeitos reais.

Nesta conjuntura, Segabinazi (2011, p. 29) enfatiza e ressalta a reforma através da Lei Orgânica de 1911, realizada pelo então ministro Rivadávia Correia, que “... substitui os exames

preparatórios, feitos pelos colégios, pelo exame vestibular, passando a ser realizado pelas faculdades”. Neste contexto:

[...] a reforma eliminou a literatura brasileira do ensino secundário durante o período de 1912 a 1925 por não fazer parte dos programas obrigatórios de exames para acesso à faculdade. Isso explica a grande importância dada até hoje pelos professores ao ensino de literatura voltado para o vestibular, trabalhando sempre com listas de programas das universidades; inclusive abona os depoimentos que só percebem a função da literatura no ensino médio quando focada para esse exame (SEGABINAZI, 2011, p. 29).

Foi a partir da década de 1930, em decorrência do fenômeno gradativo de modernização que ocorria no Brasil, que ocorreu a ampliação da rede pública com a implementação de diferentes graus de ensino. Tais graus foram inseridos nas Faculdades de Filosofia, cujas conjunturas favoreciam um espaço privilegiado para o estudo da língua e da literatura. Nesta conjuntura, o ensino de literaturas manteve consigo vários elementos que denotam “... forte semelhança no trajeto dos cursos de Letras com o Colégio Pedro II” (SEGABINAZI apud LAJOLO, 2011, p. 29). Além destes aspectos:

Havia nestes currículos presença marcante de outras literaturas em detrimento da brasileira e portuguesa, que só no último ano do curso eram trabalhadas, destacando o descaso total com a literatura nacional como foi no século XIX, no Colégio Pedro II (SEGABINAZI, 2011, p. 29).

De acordo com Segabinazi (2011), é interessante ressaltar que, em 1946, currículos que ampliavam o ensino de literatura brasileira, surgiram justamente, em decorrência da presença expressiva das literaturas brasileiras e portuguesas. Tal evento desenvolveu-se primeiramente na Universidade de São Paulo, que foi responsável por conferir mais autonomia ao propiciar a desvinculação da disciplina ao ensino da Língua Portuguesa propriamente dita. Em suma, é possível ressaltar as ideias de Segabinazi (2011), que ao citar Mazzanati, destaca reivindicações envolvendo a urgência de mudanças reais na educação nacional ocorrerem desde a década de 1930, porém, demonstram efeitos reais apenas nos anos de 1960, na qual um currículo mínimo para o curso de Letras é estabelecido, sendo respaldado pelo parecer de 283 de Valmir Chagas, do Conselho Federal de Educação, em decorrência da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases de 1961 (LDB/61). Além desta perspectiva, em relação ao currículo mínimo, “... foi preciso esperar mais algumas décadas para colocar em discussão conteúdos, bibliografias e metodologias de ensino de literatura nas licenciaturas mesmo que algumas universidades tenham introduzido a teoria e a crítica literária a partir dos anos 70” (SEGABINAZI, 2011 p. 30). Em síntese, no contexto da atualidade, após o conjunto de reformas

ressaltadas acima, é plausível afirmar que uma quantidade significativa de trabalhos e pesquisas envolvendo discussões e análises acerca do ensino de literaturas e dos cursos de Letras em sua conjuntura total.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE LITERATURAS NA LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Ao compararmos a realidade atual do ensino da literatura com a dos últimos anos, é possível afirmar que houve um considerável aumento das obras voltadas à esta temática, bem como o surgimento de novos estudos envolvendo o ensino da literatura e prática da leitura literária. Em síntese, “... tais estudos preocupam-se, principalmente, em sistematizar o ensino de literatura, posto que, de modo concreto, é comum na aula que se incorra no erro metodológico de usar o texto literário apenas como desculpa para o ensino da gramática” (CLÍMACO, ORTEGA & MILREU, 2008, p. 123).

Nesta perspectiva, segundo Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 205):

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).

Abordando a primeira Lei das Diretrizes e Bases brasileira, instituída em 1961, é possível perceber a existência de diferentes aspectos que se relacionam com as reformas no âmbito da educação através das legislações. Em suma, a primeira versão da LDB para a educação nacional é:

[...] originária de décadas de discussão, entraves da pressão da sociedade a respeito da necessidade de haver políticas públicas para o ensino e quais orientações embasariam essa legislação, ou seja, que ideias e pensamentos orientariam o sistema de ensino no Brasil (SEGABINAZI, 2011, p. 32).

Ao enfatizar a LDB/61, é plausível destacar a leitura literária enquanto prática realizada por meio de “...trechos e fragmentos em compêndios e analogias basicamente organizadas por professores do Colégio Pedro II, privilegiando autores clássicos, exemplo das ‘belas letras’” (SEGABINAZI, 2011, p. 47). Foi justamente nos de 1960, que começaram a surgir estudos voltados à literatura brasileira, propiciada pela Lei de Diretrizes e Bases da época, bem como pela inserção das discussões sobre a teoria e crítica literária nos cursos de Letras. Dessa forma:

A leitura servia para transmitir a norma culta para o bem falar e bem escrever, inculcar valores morais, cívicos e patrióticos, revelando uma formação cidadã e aliada aos programas nacionalistas, servia para a transmissão do patrimônio da literatura brasileira (SEGABINAZI, 2011, p. 48).

Ainda na década de 1960, segundo Segabinazi (2011, p. 48), as primeiras mudanças nos estudos envolvendo literaturas começam a reverberar no âmbito educacional, principalmente em decorrência da LDB/61, mediante a inserção das discussões sobre a teoria e a crítica literária nos cursos de Letras. Uma década depois, com o advento da Lei nº 5692/71:

[...] há alteração da disciplina de Português para Comunicação e Expressão (uma das áreas) nas séries iniciais do 1º grau, Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do 1º grau; e no 2º grau a ênfase em “comunicação” desaparece e passa a ser apenas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (SEGABINAZI, 2011, p. 48).

Para Segabinazi (2011), em relação ao ensino da Literatura Brasileira, pode-se destacar a permanência do ensino da história literária com o uso de livros didáticos, que consistia na leitura e interpretação de fragmentos de literaturas em concomitância ao ensino da gramática. Além disso, ocorria neste período o início das reivindicações envolvendo a formação de leitores feitas por parte das pesquisas acadêmicas, que destacavam e apontavam uma “crise da leitura” no contexto da época. Dentro do conjunto de reformas no ensino, a LDB/71 em seu artigo 4º, inciso 2º, determinou então que, dentro do ensino do 1º e do 2º grau deve haver práticas voltadas ao “... estudo da língua nacional como instrumento da comunicação e expressão da cultura brasileira” (SEGABINAZI, 2011, p.48). Esta reforma, como um todo, resultou em um ensino tecnicista, voltado à profissionalização, o que desencadeou restrições não apenas no ensino de literaturas, mas também em áreas como ciências humanas como um todo. Embora seja fato que o artigo 4º da LDB/71 não deixe explícita a área de ensino de literaturas, fica implícito que “... a referência a cultura brasileira atenderia esta área” (SEGABINAZI, 2011, p. 48). Já em seu artigo 5º, são especificadas quais disciplinas devem constituir o núcleo de ensino referente ao 2º grau, estando entre elas, a Língua Portuguesa e a Literatura. Nesta perspectiva, os conteúdos de ambas as áreas seriam divididos e alocados de forma congruente entre as duas áreas, possuindo avaliações e abordagens específicas, o que propiciou a fragmentação dos conteúdos e dos conhecimentos da Língua e da Literatura, o que nitidamente evidencia as intenções tecnicistas da época.

Além deste documento, também é possível obter esclarecimentos à luz do parecer 853/71, citado por Segabinazi (2011, p. 48), que, destaca que a Literatura Brasileira não poderá ser estudada de forma abstraída, sem considerar suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu, pelo qual se origina.

Segundo a conjuntura do parecer 853/71, o ensino de Língua Portuguesa deve refletir e propiciar a compreensão e apreciação da história, da literatura e da civilização nacional. A História da Literatura Brasileira está, nesta perspectiva, atrelada a História de Literatura Portuguesa. Segundo Segabinazi (2011, p. 48):

Também decorre desta leitura a realização de escolhas de textos relacionados com outras matérias, abrindo espaço para interfaces de estudo e multiplicando as opções de texto para leitura em classe. A expansão para outros gêneros em uso nas aulas de Língua Portuguesa tornou a leitura literária como mais uma opção ou a mão única ou predominante como era até então.

De acordo com Segabinazi (2011, p. 49), ao citar Regina Zilberman, as modificações decorrentes da década de 1970 evidenciam que “... o conhecimento do patrimônio da literatura brasileira passa para o 2º grau e, sobretudo, para o curso de letras, mantendo o ângulo cronológico” (SEGABINAZI, 2011, 49). Além destas questões, a autora também constata que:

[...] as leituras escolhidas são de gênero moderno, como o conto e a crônica, sendo que o texto literário ainda é utilizado para o ensino da gramática com possibilidades criativas das produções textuais dos alunos (SEGABINAZI, 2011, 49).

O ensino da gramática, dentro desta conjuntura, apresentava uma estrutura nitidamente fixa de atividades envolvendo a literatura.

[...] primeiro o texto é a unidade de partida de toda a unidade de estudo (leitura); segundo, a expressão oral e escrita, em que há discussão sobre o texto, estudo do vocabulário e exercícios de escrita para finalmente, realizar a “redação” (SEGABINAZI, 2011, 50).

De acordo com esta perspectiva, essa alteração também tornou possível o estreitamento do ensino referente à conjuntura da literatura clássica brasileira e também portuguesa, dando preferência à pequenos textos, cujo conteúdo era reduzido, curto. Operava basicamente, no tocante à valorização

da leitura em prol da aquisição de cultura literária, a capacidade considerada erudita de reconhecer literaturas nacionais ou de origem portuguesa.

A propagação da ideia sobre o gosto e satisfação pela leitura literária ocorreu, posteriormente à alteração citada anteriormente, através cursos de Letras, que acabou destinando-a à um seletos e específico grupo de frequentadores. Em nome da denominada “crise da leitura”, esta tarefa que operava acerca da valorização da leitura em virtude da cultura literária:

[...] não fez nem uma coisa, nem outra, até porque ainda permanecemos sob o estado da crise de leitura e mantemos programas de ensino que privilegiam as listas de obras do vestibular, sendo que este determina a perspectiva com que a leitura é estudada no ensino médio e na universidade (SEGABINAZI, 2011, p. 50).

Em relação a esta preocupação com o vestibular, Segabinazi (2011, p. 50) também diz que “...sempre esteve presente no ensino secundário e na história do ensino de literatura”, intensificando-se com a LDB de 1971, responsável por profissionalizar tal ensino. Em detrimento desta conjuntura, a literatura, por não possuir status de conhecimento profissionalizante, era subestimada no currículo, sendo percebida como saber não prático, sem necessidade de estudo, por não apresentar necessidades eminentes para a continuidade dos cursos no geral, com exceção de Letras. De acordo com Segabinazi (2011, p. 50), vestibular neste contexto, seria, portanto, a única base sustentadora deste estudo, já que estes “... apresentavam, exclusivamente, a ótica histórica e evolucionista da literatura, apoiando-se em bibliografias de obras que enfatizam a história da literatura brasileira”.

Acerca das bibliografias utilizadas como manuais, que podem ser comparadas ao que hoje compreendemos como um conceito próximo ao dos livros didáticos, sendo que estes, ganharam novos formatos, afinados sob a perspectiva das políticas educacionais da década de 1970 que, segundo Segabinazi (2011, p. 50) “...sempre apresentam uma configuração dessas novas concepções”. Segundo a autora:

Naquela época circulavam no curso de Letras, em seus programas, o estudo das mais recentes teorias da informação e da linguística estruturalista, e, logo os manuais didáticos incorporaram essas discussões e transformaram-nas em conteúdos para o 2º grau (SEGABINAZI, 2011, p. 50).

Nos manuais, diferentes conceitos básicos estavam presentes. Estes, iam desde a teoria literária e suas subjetividades envolvendo linguagem literária, gêneros literários, versificação, narrativas e afins, até a teoria da comunicação e da linguística e as funções da linguagem. Ao citar

William Cereja, Segabinazi (2011, p. 51) evidencia que a tais conceitos presentes nos manuais, envolviam sequências das séries do ensino secundário, que apresentavam um novo objeto de estudo, sendo este, as obras literárias organizadas mediante uma perspectiva histórica sistematizada, de cada época, até a série final, sendo que “... as aulas são expositivas e apresentavam uma visão panorâmica dos movimentos literários e de suas principais características, autores e obras, notadamente textos canônicos” (SEGABINAZI, 2011, p. 51).

Em raras ocasiões, os manuais “... apresentam algum questionário sobre a unidade de estudo e, então, o aluno é chamado a participar para reconhecer características do período estudado ou destacar o principal tema abordado do texto” (SEGABINAZI, 2011, p. 51). Este tipo de trabalho ocorre inclusive, até os dias atuais, sendo que “... a principal metodologia desta época e até hoje, segue o livro didático de literatura” (SEGABINAZI, 2011, p. 51). Nesta conjuntura, a metodologia de então consistia, basicamente, em uma:

[...] breve exposição dos movimentos literários e suas principais características, com datas limites e seus principais autores; apresentação dos fatos históricos para a contextualização dos autores e obras, com aspectos da biografia de cada um. Por último, realiza-se a leitura de fragmentos que exemplificam os estilos literários e o estilo individual de cada autor. Dificilmente ocorre o espaço para o debate e discussão das leituras literárias, até por que essa não ocorre na íntegra dos textos (SEGABINAZI, 2011, p. 51).

Além das problemáticas citadas, é interessante ressaltar ainda, que os conteúdos apresentados nas aulas que contemplavam a leitura literária eram centralizados no conhecimento do professor, ou seja, realizadas de forma tradicional e bancária, onde o docente seria responsável por realizar diferentes interpretações que julga corretas, repassando-as para os seus alunos no ato de lecionar. Mesmo em situações nas quais os manuais apresentavam propostas de questionários que o instigariam o aluno à reconhecer quais as características de cada período estudado e destacar as principais temáticas que o texto abarca, é presumível que o aluno seria “... isentado de ler e de participar do debate, e muito menos de fazer escolhas para a leitura literária” (SEGABINAZI, 2011, p. 52). Bastava então, que o estudante memorizasse o conteúdo para responder cada questão, o que evidenciava um ensino mecânico, pelo qual o aluno reproduzia os ditos do professor e do livro.

Em suma, ao vislumbrar as problemáticas envolvendo o ensino de literatura, é possível perceber o seu lugar na profissionalização do 2º grau, como também em uma concepção humanista que a fez “... sucumbir aos exames vestibulares” (SEGABINAZI, 2011, p. 52). O professor encontrase, entre as diferentes mudanças e urgências do mercado e mundo do trabalho e a consolidação do

livro didático enquanto ferramenta de trabalho, como aquele que se perde em meio aos objetivos do ensino de literatura dentro do âmbito educacional, e conforme a autora, este profissional:

Por um lado, segue o espírito da legislação e o livro didático, tentando também resgatar a concepção humanista e, por outro lado, se esforça para dar conta dos conteúdos listados pelo vestibular, assumindo e transformando suas aulas em ‘cursinhos’ (SEGABINAZI, 2011, p. 52).

Tal conjuntura ocorre em decorrência da desoneração do 2º grau profissionalizante, no final da década de 1970 e começo de 1980. O ensino da literatura, neste período, foi incorporado exclusivamente a práticas dos cursinhos sob a forma de resumos e memorização de enredos, personagens e temas das obras literárias e elementos que envolvem a estética e estilos adotados pelos autores em suas obras, o que demonstra “... porque os professores convivem com o dilema da concepção humanista prevista para a literatura desde suas origens e vencer programas de vestibular até hoje” (SEGABINAZI, 2011, p. 52).

O que era apenas estratégia de revisão, organização de conteúdos e informações, resumos de obras para absorção imediata do conhecimento, aos poucos, tornaram-se a própria finalidade do ensino de literatura na escola de ensino médio. Atualmente, tem sido até motivo para demonstrar e certificar a qualidade de ensino entre uma escola e outra, principalmente na rede particular, em que a melhor é aquela que mais aprova no vestibular das Universidades Públicas, e, de preferência, nos cursos elitizados (SEGABINAZI, 2011, p. 52).

Em síntese, o ensino secundário vivenciou incontáveis transtornos e problemáticas envolvendo o ensino de literaturas no decorrer do tempo. Com um percurso bastante instável e conturbado, as práticas envolvendo leitura literária tiveram que ser desenvolvidas de forma que atendessem objetivos diretamente alicerçados nas tendências e concepções educacionais da época, sendo estas, organizadas sistematicamente sob fundamentos e perspectivas historicistas. Segabinazi (2011) aponta alguns questionamentos, entre eles, a autora destaca que “... seria preciso deixar a perspectiva historiográfica para mudar a metodologia do professor no ensino médio? Que obras serviriam de referência de estudo para os professores?” (SEGABINAZI, 2011, P. 53).

De fato, nos últimos documentos nacionais (Base Nacional Curricular Comum e Parâmetros Curriculares Nacionais) e suas respectivas reformas, são perceptíveis transformações no âmbito do ensino de literaturas. Porém, ainda é certo assumir que, os desafios decorrentes de um ensino que se perpetuou de forma hegemônica nas escolas, seguem sendo refletidos nos vestibulares, o que aponta

e evidencia a existência de problemáticas preocupantes para o ensino e propiciação da leitura literária na sala de aula como componente de implicações realmente efetivas para a vida e rotina social dos sujeitos.

3. ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Os estudos envolvendo o ensino de literatura no país são consideravelmente recentes, representando um domínio ainda novo, mas, também apresentam um movimento crescente no país (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020). Nesta perspectiva, “... 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” (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 207). Em suma:

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 (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 207).

Segundo Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 2): “No Brasil, falar sobre ensino de literaturas implica reconhecer que esta é uma discussão relativamente recente”. Ainda segundo o autor, “... o primeiro movimento de institucionalização da referida temática na pesquisa nacional deu-se apenas em 1985, durante o I ENANPOLL, realizado na Universidade Federal do Paraná, quando foi criado o Grupo de Trabalho ‘Literatura e ensino’” (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 2). Nesta conjuntura, é interessante ressaltar, porém que, a oficialização do ensino de literaturas ocorreu alguns anos antes, conforme afirma o autor ao citar Segabinazi, “... o ensino de literaturas no nosso país é oficializado com a primeira Lei de Diretrizes e Bases Curriculares, nos anos 60” (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 2).

Segundo Segabinazi (2011, p. 23), “... a literatura como objeto de estudo já estava presente no ensino dos jesuítas e perdurou durante todo o Brasil Colonial”. De acordo com a autora, a base da metodologia utilizada no contexto nacional tinha alicerces humanistas, relacionando-se diretamente com os programas escolares até então vigentes em Portugal. Além desta conjuntura, é interessante contextualizar que, o ensino de literaturas como conhecemos hoje, é fruto de diferentes reformas no cenário educacional. Sob a luz das ideias de Segabinazi, Costa Junior e Pinheiro-Mariz destacam também o Colégio Pedro II, no estado do Rio de Janeiro, que, “... por muito tempo, foi um espelho para as Faculdades de Letras de todo o país, pois esta Instituição também oferecia a formação de nível superior em Letras, abordava o texto literário em seus cursos” (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 2). Em suma, “... a leitura dos programas mostra a trajetória da literatura até se constituir em ensino da história literária” (SEGABINAZI, 2011, p. 25).

Ao citar José Helder Pinheiro Alves, Costa Junior (2020, p 2) evidencia que “...a segunda metade do século passado, algumas pesquisas que focalizam o ensino de literatura brasileira são publicadas no país”. Cada uma destas pesquisas contribuiu para o crescimento dos estudos sobre o ensino de literatura no Brasil. Nesta perspectiva:

[...] podemos dizer que houve uma expansão crescente de investigações e de práticas de abordagem de literatura brasileira no cenário de língua materna, principalmente nos seguintes Programas de Pós-Graduação: Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (PB), Letras, da Universidade Federal da Paraíba (PB), Interdisciplinar em Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ), Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN), Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (TO), em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará Diálogo das Letras, entre outros, que contam com linhas de pesquisa, dissertações e teses defendidas em literatura e ensino (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 2).

Quanto ao ensino de literaturas estrangeiras, é possível afirmar que se trata de um domínio cuja discussão ainda é bastante recente. Segundo Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 3):

[...] a discussão sobre ensino de literaturas estrangeiras no Brasil é algo, por assim dizer, recente, ao observarmos a história do ensino de línguas, notaremos que o conhecido método tradicional, também chamado de gramática-tradução, já transformava o texto literário em objeto de ensino, pois as aulas consistiam no trabalho com a gramática e a tradução de narrativas clássicas, em grego e latim.

Em síntese, todo este trabalho de contextualização histórica se faz necessário para situar o ensino de literaturas estrangeiras no âmbito educacional atual, considerando as influências decorrentes das reformas e transformações sofridas ao longo do tempo. Considerando a atualidade, é possível ressaltar que “... a literatura ainda ocupa um espaço secundário nas aulas de línguas estrangeiras” (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 4). Nesta conjuntura, o ensino de literaturas ainda é desenvolvido de forma hegemônica, com predominância de metodologias pautadas no uso de uma gramática descontextualizada, que não contempla as subjetividades da leitura literária e seus benefícios para a formação dos sujeitos leitores. Dessa maneira, se faz necessário refletir o real lugar do ensino de literaturas dentro da dimensão do contexto educacional, para que, de fato, haja uma compreensão congruente de sua relevância para a formação dos sujeitos e das necessidades de novas mudanças relacionadas ao currículo, que teriam como objetivo, um uso mais plausível da leitura literária dentro do cotidiano escolar dos sujeitos. Dessa forma:

Mais do que examinar as causas que levam o texto literário a ocupar um lugar secundário nas aulas de línguas estrangeiras, queremos propor soluções que

ajudem a preencher essas lacunas teórico-metodológicas na formação de futuros professores de inglês e espanhol, dado que este é o nosso contexto de atuação profissional (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 4).

É neste contexto, que Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 4) citam Marcelo Medeiros da Silva (2019) para destacar que as pesquisas na área de literatura e ensino assumem duas perspectivas distintas, sendo que a primeira possui caráter crítico, tratando dos desacertos do ensino de literatura e suas respectivas consequências para a formação de sujeitos leitores. A segunda, é interventiva, voltada à busca e investigação de alternativas metodológicas envolvendo o ensino de literatura e o uso de espaços destinados à leitura literária na sala de aula.

Em resumo, o texto literário enquanto objeto de ensino do professor nas aulas de língua espanhola pode, indubitavelmente, oferecer oportunidades para desenvolver nos alunos, competências e habilidades ligadas ao desenvolvimento de uma postura crítica, além de contribuir para a aquisição de vocabulário e esquemas de compreensão da língua. Porém, devido ao pequeno espaço que ocupa no processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol, ainda carece de reflexão, para que práticas atreladas à meros exercícios de tradução ou de gramática descontextualizada não comprometam as oportunidades de promover, para os alunos, espaços de vivência e experiência com diferentes leituras literárias da língua espanhola.

Sobre os espaços para o trabalho com literaturas na sala de aula, é pautável que:

Se no contexto de ensino de língua portuguesa percebemos uma maior atenção dos professores no trabalho com o texto literário em sala de aula, inclusive porque a temática é cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio e está presente nos documentos prescritivos, quando tratamos da presença da literatura em aulas de línguas estrangeiras, notamos que este ainda é um tabu para alguns profissionais da área (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 4).

Existem diferentes hipóteses que tratam da ausência do texto literário e o seu respectivo trabalho na sala de aula. Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 4), ao citar Matos, evidenciam dois motivos básicos, destacando que: “... no Brasil, é nos anos 90 que começam a retornar ao país os primeiros professores que foram aos Estados Unidos e à Europa realizar seus Doutorados nas áreas de Linguística e Ensino de línguas”. Esta safra de profissionais, segundo Matos (2013), consiste em professores que “... trazem em suas bagagens o desejo de implantar o enfoque comunicativo enquanto modelo teórico-metodológico para o ensino, principalmente, de inglês em nossas escolas” (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 4).

De maneira geral, metodologias com enfoque na comunicação não representam, sozinhas, grandes agravantes para o ensino de literaturas. Porém, diferente do discurso, o ensino de literatura não precisa ser defendido ou desenvolvimento tão somente em prol da função comunicativa. Segundo os autores:

[...] o enfoque comunicativo aperfeiçoou a aprendizagem de línguas no Brasil. Mas, no nosso país, os fundamentos desta abordagem foram entendidos de modo literal, instituindo uma crença que prega que, se no cotidiano ninguém se comunicaria com um poema, não seria necessário levar a literatura para a sala de aula (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 5).

Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 5) citam Candido (2004) em suas colocações, enaltecendo ainda que:

Crenças semelhantes à exposta anteriormente apresentam dois problemas. Primeiro não reconhece o literário como um discurso recorrente no dia a dia. Basta pensar que a literariedade encontra-se, por exemplo, em uma carta de amor que enviamos aos nossos pretendentes, substituídas, hoje, por pequenas mensagens de texto multimodais que trazem a experiência com uma linguagem fora dos padrões instituídos pela escrita uniforme. O segundo problema decorrente desta crença diz respeito à negação da literatura enquanto um direito humano.

Reconhecer o texto literário em sua dimensão social, cujos saberes e significados estão presentes no cotidiano, é uma competência indispensável para a efetivação da aprendizagem dos sujeitos. Compreender que o literário possui recorrência no dia a dia e identificar uma variedade de gêneros e tipologias textuais em variados suportes são habilidades que denotam ao sujeito, a capacidade de utilizar socialmente os conhecimentos literários. Diante desta conjuntura, alguns questionamentos sobre a eficácia das metodologias centradas no ensino de línguas mediante abordagens discursivas podem ser levantados.

Outro problema plausível de ser observado no ensino de literaturas nas aulas de língua estrangeira ocorre em decorrência da “... invisibilidade nas aulas de línguas diz respeito à formação docente” (COSTA JUNIOR, 2020, p. 5). Em uma perspectiva defendida por Pinheiro-Mariz (2008) e enaltecida por Costa Junior (2020, p. 5):

Se os nossos alunos dos cursos de formação de professores de línguas não têm acesso a uma discussão sobre o ensino de literaturas durante a sua vida acadêmica, certamente, eles não irão levar o texto literário para suas aulas, uma vez que podem se sentir inseguros para promover essa prática metodológica ou, em outros casos,

sequer sabem que a literatura pode contribuir com a aprendizagem intercultural de idiomas estrangeiros (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 5).

Ao abordar a estrutura dos cursos de Letras no Brasil, Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 5) também enaltecem que compreender esta conjuntura “... pode nos ajudar a explicar a ausência do texto literário em aulas de línguas estrangeiras”. Uma das possíveis hipóteses, é a falta do hábito da leitura. De acordo com Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 5) “... em nossa experiência como professores formadores, não é difícil encontrarmos alunos de Letras que afirmam que não gostam de ler ou que não têm o hábito de leitura literária”. Os autores utilizam aspectos observados nas próprias vivências para justificar, de forma congruente, alguns possíveis indicadores de dificuldades no trabalho com leitura literária e ensino de literaturas. Segundo eles:

Não estamos advogando, com isso, que todas as pessoas formadas em Letras devem ser especialistas em língua e em literatura. É evidente que, por motivações pessoais e pela própria estrutura dos cursos de Pós-Graduação no Brasil atual, vislumbramos uma formação mais específica em cada campo do saber. Porém, isto não significa dizer que os profissionais formados devam dominar uma ou outra área, de forma isolada. Concordamos com a concepção de que todos os profissionais de Letras devem ter acesso a uma formação que integre efetivamente língua e literatura, o que pode permitir a entrada do texto literário nas aulas de idiomas estrangeiros, pois não haveria uma dissociação entre língua e literatura (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 6).

Ao citar Rita Jover - Faleiros (2019), Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020, p. 6) destacam o texto literário enquanto objeto de ensino, que se relaciona com três áreas distintas do saber, sendo elas “...i-os estudos literários, suas teorias e críticas; ii-os estudos na área de educação e didática do ensino de línguas e iii-a psicolinguística cognitiva que aponta para os processos de construção de sentido no ato da leitura literária”. De acordo com o autor:

[...] há dois pontos para os quais gostaríamos de chamar a atenção. A experiência de leitura crítica do texto literário em sala de aula deve ser o objetivo principal de uma aula que adote a literatura enquanto objeto de ensino (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 6).

Enquanto instrumento de ensino, a literatura cria possibilidades para que o professor trabalhe diferentes conteúdos, abordando-os através de experiências com leitura que, de modo simultâneo, formam a consciência linguística dos alunos, possibilita a aquisição de vocabulário na língua e dá condições para o desenvolvimento de esquemas de compreensão da realidade e interpretação da ficção.

De fato, é imprescindível que o ensino de literatura esteja atrelado à uma visão consciente da importância da leitura literária para a formação integral dos sujeitos, devendo ser realizado de forma congruente com as suas necessidades. As aulas, portanto, precisam respeitar os diferentes níveis de ensino nos quais cada professor leciona. Nesta conjuntura:

É certo que não se deve realizar, na educação básica, uma análise literária com o mesmo rigor daquelas exercitadas nos cursos de Letras, o que não significa dizer que se possa realizar uma leitura qualquer. Torna-se necessário, portanto, rigor teórico-metodológico nas análises empreendidas na sala de aula (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 6).

Segundo Costa Junior e Pinheiro-Mariz, “...o texto literário admite muitas leituras, mas nem todas as leituras são adequadas, porque a interpretação deste deve estar fundamentada no próprio texto literário” (2020, p. 6-7). O autor ressalta que:

Para levar o texto literário à sala de aula de línguas estrangeiras é necessário primar por procedimentos didáticos que aproximem o literário da realidade do aluno. Entretanto é necessário ter atenção para o que chamamos de excesso de didatização (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 7).

A propiciação da aproximação das vivências envolvendo leituras literárias e a realidade favorece diretamente a forma como o aluno aprende e como o ensino é desenvolvido e efetivado. Estas vivências, por sua vez, precisam estar vinculadas às intenções de formar no aluno, competências de letramento, sem quaisquer tipos de práticas hegemônicas envolvidas. O ensino de literatura, nesta conjuntura, não pode meramente, ocupar um lugar de segundo plano, devendo ser trabalhado de forma congruente à sua relevância dentro da língua e suas subjetividades.

Quanto à realidade observada no ensino de literaturas dentro do contexto nacional, Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020) apontam uma série de práticas utilizadas pelos professores nas aulas com literatura, que em sua grande maioria, denotam uma preocupação exacerbada em relação a atividades envolvendo a transcrição, fichamentos e práticas afins. Estas práticas, indicam a falta de lugar do ensino da literatura propriamente dito, indicando a necessidade do desenvolvimento de um ensino de literatura que considere a realidade do aluno, ao invés de apenas tratar da gramática, da tradução e da leitura descontextualizada. Segundo os autores:

Em nossa experiência enquanto pesquisadores de literatura e ensino, percebemos uma preocupação acentuada dos professores em criar atividades de verificação de leitura literária, a exemplo de fichamentos, resumos, questionários e atividades de

escrita, como também notamos, em muitas abordagens, o excesso de elementos pré-textuais como atividades de aproximação ao literário como, por exemplo, filmes, fotos, histórias, músicas etc. Por consequência, o trabalho com o texto literário vai ocupando um segundo plano, pois haveria uma superabundância de didatização e um distanciamento do texto literário propriamente dito. Em razão dessas práticas, na maioria das vezes, o texto literário não tem o devido protagonismo que poderia alcançar nas aulas de língua estrangeira (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 7).

A leitura, enquanto prática propiciadora da reflexão e questionamento sobre a realidade, precisa permitir aos alunos, oportunidades de compreender o mundo em sua volta e do lugar que ocupa nele. Ao citar os apontamentos de Silva (2019), Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2020) destacam a leitura enquanto atividade que permite a reflexão do mundo social e de seus sentidos e significados. Segundo o autor:

É importante salientar que a simples leitura enquanto atividade que nos permite questionar quem somos e repensar o mundo, enquanto exercício de fruição e de deleite, já cumpre com os objetivos esperados para o ensino de literaturas, uma vez que toda aula que tenha a ficção enquanto objeto de ensino deve ter como propósito maior a formação leitora (COSTA JUNIOR & PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 7).

Em suma, não há estratégias ou metodologias prontas para ensinar literatura. O texto literário precisa, ao ser trabalhado pelo professor, contemplar dimensões voltadas à comunicação e contextualização da língua estudada, permitindo ao aluno, a compreensão da realidade e interpretação dos sentidos e significados presentes em cada obra. Portanto, “... não existe, obviamente, uma receita que nos possibilite dizer como o texto literário deve ser abordado em sala de aula” (COSTA JUNIOR; PINHEIRO-MARIZ, 2020, p. 7). Partindo do pressuposto de que o trabalho com a leitura literária cria condições para a formação do aluno enquanto leitor ativo e consciente, capaz de entender questões ligadas à obra e ao mundo real, é plausível afirmar que, ensinar literatura, implica em formar cidadãos, capazes de pensar e agir com autonomia e proatividade.

4. O ENSINO DE LITERATURA NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA DA UFPB – CONSTATAÇÕES E ANÁLISES

Em sua conjuntura, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Espanhola da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) engloba diferentes atividades de ensino, que por sua vez, são os componentes curriculares dos oito períodos do curso.

Nesta perspectiva, na grade curricular do curso, é notável a presença de diferentes disciplinas voltadas aos estudos e teorias envolvendo a literatura, porém, se voltarmos o olhar para o ensino propriamente dito, é possível perceber que nenhuma das atividades de ensino contempla essa dimensão. Em suma, o curso de Letras – Língua Espanhola da UFPB possui oito componentes que envolvem a literatura. Entre estas, é plausível destacar que duas tratam de conhecimentos teóricos (Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II) e os demais, tratam de conhecimentos específicos (Literatura Espanhola I, II e III e Literatura Hispano-Americana I, I e III). É possível pautar também, que o único período com ausência de disciplinas voltadas à literatura é o 3º.

No tópico voltado ao perfil do profissional que o curso deseja formar, o documento do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Espanhola da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) destaca que:

O curso de Licenciatura em Espanhol destina-se a professores em exercício nas redes públicas de ensino nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio sem licenciatura e que estejam exercendo a docência em língua espanhola e a alunos que tenham concluído o Ensino Médio e tenham interesse na proposta, submetendo-se ao exame de seleção (2013, p. 10).

Além desta conjuntura, o Curso de Licenciatura em Letras a Distância tem como principal objetivo “... o formar professores de Língua Espanhola e respectivas Literaturas habilitados a ministrar as disciplinas da área tanto no Ensino Fundamental como no Médio” (2013, p. 9), de modo que o documento evidencia que este profissional necessita desenvolver diferentes aptidões relacionadas à:

- a) Ler, analisar e produzir textos em diferentes variedades da língua e em diferentes gêneros e contextos;
- b) Articular diferentes linguagens por meio de elementos linguísticos, culturais e literários, mediante a leitura e a produção competente de enunciados diversos;
- c) Relacionar e compreender a dimensão dialógica das modalidades (padrão e não padrão) da língua;
- d) Fazer leitura crítica e reflexiva das obras literárias;

- e) Estabelecer relações entre discursos literários e outros discursos, no âmbito do contexto em que foram produzidos, de modo a discuti-las de forma reflexiva e crítica;
- f) Demonstrar compreensão das especificidades dos gêneros literários e dos registros linguísticos, de modo a ser capaz de realizar análises quantos aos processos de elaboração que geraram tal interpretação;
- g) Tornar-se um profissional atualizado, capaz de corresponder às exigências e particularidades do mercado de trabalho;
- h) Adquirir habilidades com os recursos da informática;
- i) Conhecer os conteúdos básicos que são o objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- j) Utilizar métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão de conhecimentos para os diversos níveis de ensino (2013, p. 11).

Para melhor exemplificar os apontamentos acima, foram destacados os diferentes períodos e sua organização conforme o fluxograma do PPC do curso, que está organizado sob a forma de tabelas, contendo as diferentes atividades de ensino e seus respectivos períodos, com as devidas cargas horárias. Desse modo, é possível verificar a conjuntura deste trecho do documento através dos itens abaixo:

Tabela 01- Período I

PERÍODO I	CÓDIGOS	ATIVIDADE DE ENSINO	CRÉD.
		Língua Espanhola I	04
		Teoria da literatura I	04
		Teoria da Linguística I	04
		Instrumentalização para EAD	04
		Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação	04
		TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	20

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Espanhol da Universidade Federal da Paraíba

Tabela 02- Período II

PERÍODO II	CÓDIGOS	ATIVIDADE DE ENSINO	CRÉD.
		Língua Espanhola II	04
		Teoria da literatura II	04
		Teorias da Linguística II	04
		Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	04
		Metodologia do trabalho Científico	04
		TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	20

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Espanhol da Universidade Federal da Paraíba

Tabela 03- Período III

PERÍODO III	CÓDIGOS	ATIVIDADE DE ENSINO	CRÉD.
		Língua Espanhola III	04
		Fundamentos Psicológicos da Educação	04
		Optativa	04
		Libras I	04
		Política e Gestão da Educação	04
		TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	20

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Espanhol da Universidade Federal da Paraíba

Tabela 04- Período IV

PERÍODO IV	CÓDIGOS	ATIVIDADE DE ENSINO	CRÉD.
		Língua Espanhola IV	04
		Literatura Espanhola I	04
		Libras II	04
		Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Espanhola	04
		Didática	04
		OPTATIVA	04

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Espanhol da Universidade Federal da Paraíba

Tabela 05- Período V

PERÍODO V	CÓDIGOS	ATIVIDADE DE ENSINO	CRÉD.
		Língua Espanhola V	04
		Linguística Aplicada I	04
		Literatura Espanhola II	04
		Fonética e Fonologia da Língua Espanhola I	04
		Estudos Comparativos em língua espanhola	04
		Estudos Culturais em Língua Espanhola	04
		TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	24

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Espanhol da Universidade Federal da Paraíba

Tabela 06- Período VI

PERÍODO VI	CÓDIGOS	ATIVIDADE DE ENSINO	CRÉD.
		Língua Espanhola VI	04
		Linguística Aplicada II	04

		Literatura Espanhola III	04
		Literatura Hispano-Americana I	04
		Fonética e Fonologia da Língua Espanhola II	04
		Estágio Supervisionado I	08
		TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	28

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Espanhol da Universidade Federal da Paraíba

Tabela 07- Período VII

	CÓDIGOS	ATIVIDADE DE ENSINO	CRÉD.
PERÍODO VII		Língua Espanhola VII	04
		Optativa	04
		Língua latina I	04
		Literatura Hispano-Americana II	04
		Estágio Supervisionado II	10
		Projeto TCC	04
		TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	30

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras -Espanhol da Universidade Federal da Paraíba

Tabela 08- Período VIII

	CÓDIGOS	ATIVIDADE DE ENSINO	CRÉD.
PERÍODO VIII		Língua Espanhola VIII	04
		Literatura Hispano-americana III	04
		Estágio Supervisionado III	10
		OPTATIVA	04
		TCC	04
		TOTAL DE CRÉDITOS DO PERÍODO	26

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Espanhol da Universidade Federal da Paraíba

Como é possível perceber, em todos os oito períodos do curso, nenhuma das disciplinas envolvendo a literatura e suas subjetividades (teorias e estudos) possui uma dimensão voltada ao ensino. Dessa forma, torna-se possível destacar que, não estão engajadas nos oito períodos, aborda técnicas, metodologias, instrumentos e recursos para o trabalho com literaturas em sala de aula.

Ao refletir sobre o trabalho do professor, é possível perceber o quão necessário é para este profissional, utilizar diferentes metodologias que contemplem as necessidades de seus alunos com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes que também sejam sujeitos leitores. Por esta razão,

em sua formação, o professor precisa, indubitavelmente, de diversas oportunidades de agregar à sua prática, diferentes técnicas, abordagens e métodos de ensinar a leitura de maneira efetiva, considerando a dimensão do ensino da leitura literária enquanto expoente para a aprendizagem da Língua Espanhola.

Ao fazer uso da leitura literária enquanto instrumento de ensino, o professor pode, por intermédio da sua didática e mediação, oportunizar diferentes condições para que o aluno aprenda de maneira contextualizada, de forma mais significativa. Também é através do trabalho com a literatura que o docente torna possível para o aluno, experimentar variadas situações de leitura envolvendo diferentes realidades e culturas, aspectos diretamente atrelados à identidade e construção das obras literárias.

Em suma, a necessidade de uma disciplina que contemple o ensino da Literatura para a formação de professores de Língua Espanhola é nítida dentro da grade de atividades de ensino do PPC do curso de Letras – Espanhol da UFPB. Esta afirmação respalda-se não apenas pelo conjunto de disciplinas dispostas nos oito períodos do curso, como também, pela urgência de proporcionar aos professores em formação, diferentes oportunidades de promover a literatura em sua plenitude de aspectos, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas mais efetivas em sala de aula, que priorizem a leitura literária contextualizada, livre de quaisquer práticas mecânicas ou hegemônicas que não favorecem ou agregam novos sentidos à aprendizagem significativa da Língua Espanhola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura enquanto objeto de estudo e foco deste Trabalho de Conclusão de Curso, representa diferentes oportunidades de experimentar situações envolvendo a leitura de textos literários enquanto expoente para uma aprendizagem significativa da língua, criando condições para vivências novas tanto da língua vernácula, quanto das estrangeiras, graças aos contatos interculturais propiciados por ela. Partindo desta conjuntura, a presente pesquisa buscou debater e investigar sobre o (não) lugar do ensino de literaturas de Língua Espanhola no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol (EAD), da Universidade Federal da Paraíba.

Ensinar espanhol através da propiciação da leitura na sala de aula é, de fato, um caminho cujos ganhos são exponenciais. Ao vivenciar momentos de leitura na sala de aula, não apenas a capacidade de ler é trabalhada, como também, a de compreender o mundo real e fictício, relacionando-os entre si e reconstruindo seus significados a partir de suas próprias conclusões sobre a realidade. Além destas questões, o ensino de literaturas também favorece a formação de sujeitos leitores, capazes de experimentar a leitura cotidianamente de forma satisfatória, sem imposições ou obrigações. É em virtude deste conjunto de fatores e benefícios que esta pesquisa veio, por meio de uma análise congruente com a realidade do ensino de literatura no país, investigar as subjetividades referentes ao ensino de línguas estrangeiras, em especial, de Língua Espanhola.

Dessa forma, mediante uma pesquisa monográfica, de cunho bibliográfico, discussões e análises foram realizadas, cujo objetivo era investigar os espaços ocupados pela literatura na realidade educacional nacional na dimensão do ensino de línguas estrangeiras. O tema “O (não) lugar do ensino de literaturas de língua espanhola no curso de Letras – Espanhol da UFPB” reflete, em suma, a ausência e carência de um espaço próprio do ensino de literatura nas aulas de Língua Espanhola, e teve o intuito de fomentar uma investigação consistente, alicerçada em informações concretas, averiguando a dimensão das necessidades envolvendo o objeto de estudo.

Ao discorrer sobre a importância do ensino de literaturas para a formação de professores de língua espanhola, o presente trabalho buscou, em síntese, compreender a relevância de se trabalhar com literaturas na sala de aula em prol da promoção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, que não seja centralizada na tradução ou na gramática sem contexto. A relevância desta pesquisa pode ser destacada, portanto, em decorrência da necessidade de se refletir sobre uma temática pouco explorada, que carece de obras que contemplem a dimensão real da problemática envolvendo o não lugar da leitura literária no cotidiano das aulas de Língua Espanhola.

Sobre a divisão dos capítulos e as suas respectivas constatações, é plausível afirmar que, como um todo, o trabalho apresentou uma visão do ensino de Língua Espanhola que demonstra o pouco espaço ocupado pela literatura nas práticas promovidas em sala de aula. Nesta perspectiva, o primeiro capítulo trata do “Histórico sobre o ensino de literaturas no Brasil”, abordando a presença e a ausência da literatura em diferentes períodos da história nacional, levando em consideração os marcos legais por trás de cada transformação no ensino de línguas e de literaturas. Constatou-se, portanto, que o ensino de literatura está presente desde a época da colonização, porém, até os dias atuais, ainda carece de uma compreensão congruente sobre sua potencialidade para o ensino da língua. Também foi possível perceber os quão recentes são os debates e estudos envolvendo o lugar da literatura no âmbito da educação, o que denota a necessidade de novas discussões sobre esta temática ainda pouco explorada, mas de considerável relevância para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conhecedores da língua e suas subjetividades ligadas à cultura e à sociedade.

O segundo capítulo, intitulado “Ensino de literaturas da Língua Espanhola através dos textos literários”, tratou do ensino de literatura espanhola através dos textos literários, apontando diferentes perspectivas sobre a prática docente e a utilização de espaços para vivências envolvendo leituras literárias para favorecimento de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada da língua espanhola. Através das análises e investigações presentes nesta etapa do trabalho, foi possível constatar a relevância que o ensino de literatura possui tanto para a propiciação de situações pelas quais a língua é colocada em foco, quanto para a formação de sujeitos leitores. Mediante a promoção de situações com literaturas, o professor pode, portanto, esquivar a sua prática de tendências hegemônicas, cujo foco é a gramática e a tradução realizadas de forma descontextualizada, o que não oportuniza condições reais de aprendizagem da língua.

Por fim, o terceiro capítulo, denominado “O Ensino de literaturas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Espanhola da UFPB – Constatações e Análises”, foi elaborado através da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Espanhola da UFPB. Nele, diferentes investigações sobre o (não) lugar do ensino de literatura foram realizadas, buscando averiguar qual o conjunto de aspectos e fatores ocasionam a escassez de práticas envolvendo a leitura literária em todo o percurso do curso e, de forma transcendente, na formação de professores. As análises foram feitas com base na matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola, e traz interpretações congruentes com a distribuição das diferentes disciplinas em comparação com o espaço ocupado pela literatura em cada período. A partir delas, se constatou que não há, no PPC do curso de Letras – Língua Espanhola da UFPB, uma disciplina voltada ao ensino de literaturas propriamente

dito, que forneça subsídios para os professores em formação, que no exercício de sua função, precisarão utilizar de forma proativa a literatura durante as aulas.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários Escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CLÍMACO, A. O.; ORTEGA, R. S.; MILREU, I. (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. Campina Grande: EDUFCG, p. 113-123. 2018.

COSTA JUNIOR, J.V.L.; PINHEIRO-MARIZ, J. | **Pensando o Ensino de Literaturas de Língua Espanhola na Educação Superior**. Revista Terceira Margem, v. 24, n. 44, 2020.

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, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-7, 2020.

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.

UFPB, PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO: Licenciatura em Letras- Língua Espanhola. Modalidade a distância. Mamanguape. 2013.