

**Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Humanidades – CH
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA**

ANDRESSA LUNA SABOIA

***A TRANSCULTURALIDADE A PARTIR DO USO DE TEXTOS
LITERÁRIOS NO ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE
PROFESSORES FORMADORES E EM FORMAÇÃO DO
CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMEAM)***

FORTALEZA – CEARÁ

2012

ANDRESSA LUNA SABOIA

A *TRANSCULTURALIDADE* A PARTIR DO USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO
ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM
FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMEAM)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão

FORTALEZA – CEARÁ

2012

S117t Saboia, Andressa Luna.

A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM) / Andressa Luna Saboia. – Fortaleza, 2012.
250p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão.
Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Literatura Espanhola – Ensino 2. Transculturalidade 3. Crenças
I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 860.07

ANDRESSA LUNA SABOIA

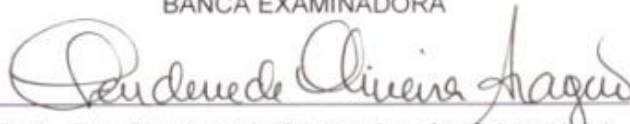
A *TRANSCULTURALIDADE* A PARTIR DO USO DE TEXTOS LITERÁRIOS
NO ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM
FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMEAM)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão

Aprovada em: 30/03/2012

BANCA EXAMINADORA



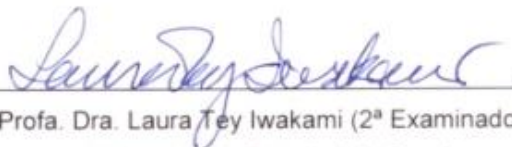
Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará



Prof. Dr. João Bosco Monte (1º Examinador)

Universidade de Fortaleza



Profa. Dra. Laura Tey Iwakami (2ª Examinadora)

Universidade Estadual do Ceará

Dedico

Ao meu maravilhoso **Deus** e à minha querida família
(orgulho-me de ser **Luna** e **Saboia**).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, por seu sublime Amor e sua incansável Misericórdia que jamais falharão e que me serão eternamente ofertados. “Vós sois o meu Tudo.”

À minha Mãe Santíssima, por sua infatigável intercessão, e a todos os anjos e santos que rogam por mim e pelos que amo, em especial aos arcanjos Miguel, Gabriel e Rafael, que sempre nos guardam em todos os caminhos.

Aos meus pais, Roberto e Solange, pelo simples fato de me terem dado a vida e por seu amor incondicional. Sei que sempre acreditaram na minha capacidade. Obrigada pelas fortes orações e por me abençoarem a cada conversa telefônica, fazendo-se, assim, presentes em minha vida (inclusive literalmente). Amo muito vocês, pai e mãe. Sinto muita saudade.

Aos meus irmãos, Andrey e Aline, pela grande parceria e união; pelo amor, carinho, amizade e respeito a mim dedicados. Também os amo muito. Não imaginam a falta que fazem. Torço bastante pelo sucesso de vocês, maninhos.

À minha linda família (como um todo), por toda ajuda, apoio e incentivo. Vocês foram fundamentais para que eu pudesse trilhar um caminho de sucesso até aqui. Obrigada por estarem sempre por “perto”. A vocês também o meu amor e a minha nostalgia.

Ao meu amado, Bruno Giordano, por todo o apoio emocional em momentos cruciais dessa “jornada dissertativa” e por ter me auxiliado, inclusive, quando da tabulação dos dados da pesquisa, mesmo tendo sua monografia para concluir. Muito obrigada, Mozinho, por estar sempre ao meu lado e por me incentivar/motivar tanto. Amo-te! “S” pra você! [esse código é só nosso].

Aos meus amigos, aqui representados pelas figuras de Seu Chiquinho e Dona Toinha. A vocês também o meu muito obrigada pelas rodas de conversa, pelos convites inesperados e até mesmo pelas cobranças (“E aí? Já terminou, Andressa? Isso num tem fim não?”) [risos]. Mas obrigada, sobretudo, por terem colocado no mundo o meu “Tijolinho”.

Às minhas queridas colegas de mestrado: Girlene, Verônica, Denize, Marla, Gisleuda, Isabela e Lídia, pela parceria e trocas de conhecimentos. Agora, vamos ao Doutorado, não é, meninas? [risos]

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), por todo o apoio.

Aos professores do PosLA, por toda dedicação e conhecimentos partilhados; em especial à Prof^a. Dr^a. Laura Tey Iwakami, que me proporcionou momentos de ricas leituras e profundas reflexões ao entrar em contato com um dos temas que motivou esta dissertação (a *transculturalidade*).

Aos funcionários da secretaria do PosLA, especialmente à Keiliane Dantas, pela incansável ajuda e por serem sempre tão solícitos e gentis.

Aos queridos professores da área de espanhol da UECE, em especial à Marisa, Ocenéia, Artur e Verônica, por terem sido meus grandes incentivadores à prática docente, tendo sido Marisa também uma grande incentivadora à prática investigativa, desde a época de minha monitoria no Curso de Letras.

Ao Prof. Dr. João Bosco Monte, pelas valiosas contribuições quando da qualificação do projeto desta pesquisa e por aceitar compor também a banca para a defesa de minha dissertação. Idem à Prof^a. Dr^a. Laura Tey Iwakami.

Aos informantes desta pesquisa (professores formadores e em formação do Curso de Letras Espanhol da UERN-CAMEAM), pela presteza e participação, mesmo diante daquele quadro de greve na universidade.

À Princesinha do Alto Oeste Potiguar, Pau dos Ferros (vulgo: PdF), por acolher esta cearense e por proporcionar o nosso contexto de pesquisa.

À direção e aos colegas do IFRN – *Campus* Pau dos Ferros – pelo apoio e companheirismo e por fazerem de nosso local de trabalho o melhor que poderia existir.

Aos meus alunos, por tornarem a minha missão de professora-educadora tão linda e prazerosa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro através da bolsa de auxílio à pesquisa.

Enfim, a todos os que, de algum modo, torceram por mim e participaram, seja direta ou indiretamente, de minha vida de modo a contribuir com meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida e eterna orientadora, Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão, modelo de profissional, pesquisadora e pessoa a ser seguido. Com sua enorme dedicação e paciência, guiou meus passos nessa árdua jornada, ajudando-me nesta produção e neste crescimento intelectual.

A você, Cleu, meu super obrigada por sua amizade, por seus conselhos, por sua simplicidade, por sua sinceridade, por seus “puxões de orelha”, por seus incentivos, enfim, obrigada por tudo.

Agradeço, ainda, pela agradável convivência e pelas horas dedicadas, com paciência e presteza, à orientação deste trabalho, mesmo diante da distância física (você em Fortaleza – e até na Espanha – e eu em Pau dos Ferros).

Você também foi, juntamente com os demais professores da área de espanhol da UECE, uma grande incentivadora e um lindo exemplo no que se refere à arte docente.

E mais: foi quem despertou em mim o interesse pela didática da literatura (outro tema que motivou esta dissertação, atrelado à *transculturalidade*); ajudando-me a aprofundar meus conhecimentos sobre a questão e, desse modo, a aplicá-los em minha prática. Porém, certamente, ainda tenho muito a aprender!

Deus te guie, guarde, governe e abençoe, Cleu. Que Ele te conserve sempre assim!

“Beijocas, querida!” (plagiando você) [risos]

O que um homem faz é como se todos os homens o fizessem. Por isso não é injusto que uma desobediência num jardim contamine a todos; por isso não é injusto que a crucificação de um único judeu baste para salvar todo o gênero humano. Talvez Schopenhauer tenha razão: eu sou os outros, qualquer homem é todos os homens [...].
(Jorge Luis Borges)

Temos direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

No presente estudo, procuramos identificar as crenças de professores formadores e de professores em formação do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM sobre o uso do texto literário (TL) e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola, além de analisar se a Matriz Curricular do curso e os PGCCs de suas disciplinas de língua e literatura contemplam os referidos assuntos. Os sujeitos da pesquisa foram três dos quatro professores formadores atuantes naquele curso e vinte e dois dos vinte e quatro professores em formação, alunos do oitavo e último período do semestre 2011.1. Estes responderam a um questionário e aqueles a uma entrevista com o objetivo de identificar suas crenças acerca do uso do TL e da *transculturalidade* no ensino de E/LE e triangular esses dados com os revelados pelos protocolos de análise da Matriz Curricular e dos PGCCs das disciplinas de língua e literatura, os quais pretendem analisar se este e aquela contemplam o uso do TL e a *transculturalidade*. Ao final, sintetizamos os resultados obtidos, dando ênfase àqueles de maior relevância, e, com isso, mostramos como nossas questões de pesquisa foram respondidas e, conseqüentemente, foram atingidos nossos objetivos. Como base teórica ao tratarmos sobre o uso do TL no ensino de E/LE, valemo-nos de estudiosos como: Mendoza (1993, 2002, 2004, 2007), Widdowson (1984), Santos (1998, 2007a, 2007b, 2008), Aragão (2006), dentre outros. Ao tratarmos sobre a *transculturalidade* no ensino de E/LE, contamos com as contribuições de: Sánchez (2009), Cox e Assis-Peterson (2007), Alves (2010), Miquel (2008), Soler-Espiauba (2006), Hall (2006), Monte (2009), Laraia (2001), Motta-Roth (2003), Bhabha (1998), Leffa (2005), dentre outros. Por fim, ao abordarmos as crenças de professores acerca da *transculturalidade* a partir do uso de TLs no ensino de E/LE, baseamo-nos em: Santos (2006), Almeida Filho (2007), Silva (2007), Alvarez (2007), Barcelos (2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010), Gil (2005), Moita Lopes (1996), Mendes (2010), Giroux (1999), Zayas (2008), Freitas (2004), Rolim (2004), Bohn (2001), Martinez (2009), Prigol (2010) etc. Ademais, ao longo de todo o trabalho, apresentamos o que apregoam os documentos oficiais que normatizam a educação básica no Brasil e, ainda, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas sobre os temas de cada um daqueles tópicos.

Palavras-chave: Texto literário. *Transculturalidade*. Crenças. Formação de professores de E/LE.

RESUMEN

En el presente estudio, buscamos identificar las creencias de profesores formadores y en formación del curso de Letras Español de UERN - CAMEAM sobre el uso del texto literario (TL) y la *transculturalidad* en la enseñanza de lengua española, además de analizar si la Matriz Curricular del curso y los PGCCs de sus asignaturas de lengua y literatura contemplan los referidos asuntos. Los sujetos de pesquisa fueron tres de los cuatro profesores formadores actuantes en aquel curso y veintidós de los veinticuatro profesores en formación, alumnos del octavo y último período del semestre 2011.1. Estos respondieron a un cuestionario y aquellos a una entrevista con el objetivo de identificar sus creencias acerca del uso del TL y de la *transculturalidad* en la enseñanza de E/LE y triangular esos datos con los revelados por los protocolos de análisis de la Matriz Curricular y de los PGCCs de las asignaturas de lengua y literatura, los cuales pretenden analizar si este y aquella contemplan el uso del TL y la *transculturalidad*. Al final, sintetizamos los resultados obtenidos, dando énfasis a aquellos de mayor relevancia, y, con eso, mostramos como nuestras cuestiones de pesquisa fueron respondidas y, consecuentemente, fueron alcanzados nuestros objetivos. Como base teórica al tratar sobre el uso del TL en la enseñanza de E/LE, nos valemos de estudiosos como: Mendoza (1993, 2002, 2004, 2007), Widdowson (1984), Santos (1998, 2007a, 2007b, 2008), Aragão (2006), entre otros. Al tratar sobre la *transculturalidad* en la enseñanza de E/LE, contamos con las contribuciones de: Sánchez (2009), Cox e Assis-Peterson (2007), Alves (2010), Miquel (2008), Soler-Espiauba (2006), Hall (2006), Monte (2009), Laraia (2001), Motta-Roth (2003), Bhabha (1998), Leffa (2005), entre otros. Por fin, al abordar las creencias de profesores acerca de la *transculturalidad* a partir del uso de TLs en la enseñanza de E/LE, nos basamos en: Santos (2006), Almeida Filho (2007), Silva (2007), Alvarez (2007), Barcelos (2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010), Gil (2005), Moita Lopes (1996), Mendes (2010), Giroux (1999), Zayas (2008), Freitas (2004), Rolim (2004), Bohn (2001), Martinez (2009), Prigol (2010) etc. Además, a lo largo de todo el trabajo, presentamos lo que defienden los documentos oficiales que normatizan la educación básica en Brasil y, aun, el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas sobre los temas de cada uno de aquellos tópicos.

Palabras clave: Texto literario. *Transculturalidad*. Creencias. Formación de profesores de E/LE.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conceituações de “cultura”	46
QUADRO 2 – Definições de “crenças”	69
QUADRO 3 – Escala de abrangência	85
QUADRO 4 – Ementa da disciplina <i>Fundamentos da Língua Espanhola</i>	116
QUADRO 5 – Ementa da disciplina <i>Língua Espanhola I</i>	117
QUADRO 6 – Ementa da disciplina <i>Língua Espanhola II</i>	117
QUADRO 7 – Ementa da disciplina <i>Língua Espanhola III</i>	118
QUADRO 8 – Ementa da disciplina <i>Língua Espanhola IV</i>	118
QUADRO 9 – Ementa da disciplina <i>Língua Espanhola V</i>	118
QUADRO 10 – Ementa da disciplina <i>Língua Espanhola VI</i>	118
QUADRO 11 – Informações ementárias complementares de <i>Língua Espanhola VI</i>	118
QUADRO 12 – Ementa da disciplina <i>Língua Espanhola VII</i>	119
QUADRO 13 – Ementa da disciplina <i>Literatura Espanhola I</i>	119
QUADRO 14 – Ementa da disciplina <i>Literatura Espanhola II</i>	119
QUADRO 15 – Ementa da disciplina <i>Literatura Espanhola III</i>	120
QUADRO 16 – Informações ementárias complementares de <i>Literatura Espanhola III</i>	120
QUADRO 17 – Ementa da disciplina <i>Literatura Hispanoamericana I</i>	120
QUADRO 18 – Ementa da disciplina <i>Literatura Hispanoamericana II</i>	120
QUADRO 19 – Ementa da disciplina <i>Literatura Hispanoamericana III</i>	121
QUADRO 20 – Objetivos da disciplina <i>Fundamentos da Língua Espanhola</i>	121
QUADRO 21 – Objetivos da disciplina <i>Língua Espanhola I</i>	122
QUADRO 22 – Objetivos da disciplina <i>Língua Espanhola II</i>	122
QUADRO 23 – Objetivos da disciplina <i>Língua Espanhola III</i>	123
QUADRO 24 – Objetivos da disciplina <i>Língua Espanhola IV</i>	123
QUADRO 25 – Objetivos da disciplina <i>Língua Espanhola V</i>	123
QUADRO 26 – Objetivos da disciplina <i>Língua Espanhola VI</i>	123
QUADRO 27 – Objetivos da disciplina <i>Língua Espanhola VII</i>	124
QUADRO 28 – Objetivos da disciplina <i>Literatura Espanhola I</i>	125
QUADRO 29 – Objetivos da disciplina <i>Literatura Espanhola II</i>	125
QUADRO 30 – Objetivos da disciplina <i>Literatura Espanhola III</i>	125
QUADRO 31 – Objetivos da disciplina <i>Literatura Hispano-Americana I</i>	125
QUADRO 32 – Objetivos da disciplina <i>Literatura Hispano-Americana II</i>	125
QUADRO 33 – Objetivos da disciplina <i>Literatura Hispano-Americana III</i>	125
QUADRO 34 – Conteúdos programáticos da disciplina <i>Literatura Espanhola I</i>	129
QUADRO 35 – Objetivos da disciplina <i>Literatura Espanhola III</i>	130

QUADRO 36 – Respostas dos professores formadores sobre qual seja o objetivo do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)	134
QUADRO 37 – Opinião dos professores formadores sobre o objetivo do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)	135
QUADRO 38 – Crenças dos professores formadores sobre a Matriz Curricular do curso .	136
QUADRO 39 – Opinião dos docentes sobre as disciplinas de literatura	137
QUADRO 40 – Respostas dos professores formadores sobre o uso do TL em suas aulas e a finalidade dessa utilização	139
QUADRO 41 – Crenças sobre sua formação/preparação para o uso do TL	141
QUADRO 42 – Crenças sobre como deve ser uma aula de espanhol com o uso do TL ...	142
QUADRO 43 – Crenças dos professores formadores sobre em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo	144
QUADRO 44 – Crenças sobre os aspectos culturais do universo hispânico em sala de aula	146
QUADRO 45 – Opinião dos informantes sobre se acham importante conscientizar os alunos sobre a variedade de culturas no mundo hispânico	147
QUADRO 46 – Respostas dos informantes sobre se costumam comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura	148
QUADRO 47 – Réplicas dos informantes sobre se costumam utilizar o TL em sala de aula para apresentar aspectos culturais da língua alvo	150
QUADRO 48 – Réplicas dos informantes sobre se fazem uso de textos literários de diversos autores e países hispânicos	151
QUADRO 49 – Respostas dos informantes sobre se costumam chamar a atenção, através de TLs, para as semelhanças e/ou diferenças culturais de países e/ou povos hispânicos entre si e, ainda, com relação à cultura do próprio aprendiz	152
QUADRO 50 – Justificativas sobre a não escolha da disciplina “ <i>Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural</i> ” para oferta	175

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Crenças dos professores em formação sobre a ajuda das disciplinas de língua e literatura em sua prática docente	158
GRÁFICO 2 – Respostas dos informantes sobre a abordagem de seus professores nas disciplinas de literatura em língua espanhola	159
GRÁFICO 3 – Crenças sobre a preparação para ler e interpretar um texto literário	160
GRÁFICO 4 – Crenças sobre a preparação para utilizar o TL em aulas de E/LE	160
GRÁFICO 5 – Crenças sobre a preparação para selecionar adequadamente os TLs	161
GRÁFICO 6 – Crenças sobre os recursos mais eficazes para se trabalhar em E/LE	163
GRÁFICO 7 – Crenças dos informantes sobre para que convém usar o texto literário	165
GRÁFICO 8 – Crenças sobre a não importância e/ou não utilização do TL em E/LE	168
GRÁFICO 9 – Crenças sobre os gêneros literários usados em aulas de E/LE	169
GRÁFICO 10 – Crenças dos informantes a respeito de seus conhecimentos sobre a cultura dos países de língua espanhola	171
GRÁFICO 11 – Crenças a respeito do conhecimento sobre a própria cultura	171
GRÁFICO 12 – Crenças dos professores em formação sobre o que engloba uma aula que trata dos aspectos culturais do universo hispânico	172
GRÁFICO 13 – Crenças dos professores em formação sobre a importância de existirem disciplinas específicas de literatura espanhola e hispano-americana em sua graduação .	173
GRÁFICO 14 – Crenças dos informantes sobre a escolha/oferta da disciplina optativa “ <i>Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural</i> ”	174
GRÁFICO 15 – Crenças dos professores em formação sobre a relevância do desenvolvimento da <i>transculturalidade</i> na formação dos professores de LE	176
GRÁFICO 16 – Crenças dos informantes sobre o interesse de seus professores em contemplar aspectos da cultura de seus alunos e da cultura hispânica de modo geral	177
GRÁFICO 17 – Crenças sobre a abordagem <i>transcultural</i> dos professores	178
GRÁFICO 18 – Crenças sobre a inserção na sociedade e a importância de suas relações com os outros indivíduos culturalmente diferentes	178
GRÁFICO 19 – Crenças sobre a <i>transculturalidade</i> através do TL em E/LE	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAMEAM – *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia
CCH – Casa de Cultura Hispânica da Universidade Federal do Ceará
CEE – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
CEFET-CE – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CES – Câmara de Educação Superior
CESVASF – Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – Pernambuco
CH – Centro de Humanidades
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DLE – Departamento de Letras Estrangeiras
DLV – Departamento de Letras Vernáculas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira
FLE – Francês como Língua Estrangeira
GP LEER – Grupo de Pesquisa “Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo”
IES – Instituição de Ensino Superior
IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LA – Linguística Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NELL – Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários da UERN – CAMEAM
NLE – Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE – CH
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio
PCNEM+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PGCC – Programa Geral do Componente Curricular
PosLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UECE)
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras (UERN)
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TL – Texto literário
UE – União Europeia
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – APORTE TEÓRICO	33
1.1 O uso do texto literário no ensino de E/LE	33
1.1.1 As noções de literatura/literário/literariedade	33
1.1.2 Texto literário e ensino de línguas	37
1.2 A <i>transculturalidade</i> no ensino de E/LE	45
1.2.1 As concepções de cultura	45
1.2.2 <i>Transculturalidade</i> e ensino de línguas	53
1.3 Crenças de professores (formadores e em formação) sobre a <i>transculturalidade</i> a partir do uso de TLs no ensino de E/LE	67
1.3.1 As definições de crenças	67
1.3.2 Crenças e formação de professores de E/LE	73
1.3.3 Crenças sobre a <i>transculturalidade</i> através do TL no ensino de E/LE	83
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	94
2.1 Tipo ou categoria da pesquisa	94
2.2 Contexto da pesquisa	95
2.3 Sujeitos da pesquisa	97
2.4 Instrumentos da coleta de dados	99
2.4.1 Protocolo de análise da Matriz Curricular Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM	99
2.4.2 Protocolo de análise do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) para cada uma das catorze disciplinas de língua e literatura do curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM	100
2.4.3 Entrevista com os professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM	101
2.4.4 Questionário dos professores em formação do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM	102
2.5 Procedimentos metodológicos e especificação das análises	102
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	105
3.1 Análise da Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM quanto ao uso do TL e à <i>transculturalidade</i> no ensino de E/LE	105

3.2 Análise do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) das disciplinas de língua e literatura quanto ao uso do TL e à <i>transculturalidade</i> no ensino de E/LE	114
3.2.1 Verificando as ementas	115
3.2.2 Examinando os objetivos	121
3.2.3 Observando os conteúdos programáticos	126
3.3 As crenças dos informantes sobre a <i>transculturalidade</i> a partir do uso de Tls no ensino de E/LE	131
3.3.1 Análise das entrevistas realizadas com os professores formadores e identificação de suas crenças	131
3.3.1.1 Identificação/perfil dos informantes	131
3.3.1.2 Atuação profissional dos informantes	132
3.3.1.3 Crenças dos professores formadores sobre o Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM	134
3.3.1.4 Crenças dos professores formadores sobre o texto literário e sua presença nas aulas de E/LE	139
3.3.1.5 Crenças dos professores formadores sobre a <i>transculturalidade</i> e o ensino de espanhol	146
3.3.1.6 Crenças dos professores formadores sobre o desenvolvimento da <i>transculturalidade</i> através do texto literário	150
3.3.2 Análise dos questionários aplicados com os professores em formação e identificação de suas crenças	154
3.3.2.1 Identificação/perfil dos informantes	154
3.3.2.2 Experiência profissional dos informantes	155
3.3.2.3 Crenças dos professores em formação sobre sua formação literária na UERN - CAMEAM	157
3.3.2.4 Crenças dos professores em formação sobre o texto literário e o ensino de E/LE	161
3.3.2.5 Crenças dos professores em formação sobre a <i>transculturalidade</i> na formação de professores e no ensino de espanhol	170
3.3.2.6 Crenças dos professores em formação sobre o texto literário e a <i>transculturalidade</i> em E/LE	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191

ANEXOS	203
Anexo A – Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – CAMEAM	203
Anexo B – Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) de cada uma das catorze disciplinas de língua e literatura do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM	205
Anexo C – Protocolo de Análise da Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM	232
Anexo D – Protocolo de Análise do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) para cada uma das catorze disciplinas de língua e literatura do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM	233
Anexo E – Entrevistas respondidas pelos professores formadores	234
Anexo F – Questionário aplicado com os professores em formação	245
Anexo G – Termo de consentimento livre e esclarecido	249
Anexo H – Parecer do Comitê de Ética	250

INTRODUÇÃO

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

Paulo Freire

Conforme está expresso no título de nosso estudo, os pontos centrais deste são: *transculturalidade*, uso do texto literário (doravante TL) no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e crenças de professores (formadores e em formação), perpassando, portanto, pela questão da formação de professores (em nosso caso, de língua espanhola). Falemos um pouco de nossas motivações para o tema desta dissertação:

O primeiro ponto que nos despertou interesse foi o relativo a crenças¹, cuja origem remete-se ao nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual versou sobre as crenças de professores em formação do Curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (UECE) acerca do ensino das variedades diatópicas do espanhol.

Nele, pudemos constatar, dentre outras coisas, a existência de um excesso de prestígio atribuído às variedades diatópicas peninsulares, de modo geral, e, conseqüentemente, a existência de crenças preconceituosas no tocante às variantes do espanhol hispano-americano. Tais crenças relativas à língua refletiam-se também nas crenças com relação à(s) própria(s) cultura(s) de espanhóis e hispano-americanos .

A partir disso, novos estudos foram por nós realizados e, ao nos depararmos com a vertente de pesquisa que trata da didática da literatura, pudemos conhecer os pensamentos de inúmeros teóricos², a exemplo de Mendoza (1993, 2002, 2004, 2007), que defende, por exemplo, a indissociabilidade entre língua e

¹ “[...] a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios.” (ALVAREZ, 2007, p. 200) Essa é a conceituação de crença concebida para este trabalho, conforme detalharemos no item 1.3.1 de nosso capítulo teórico.

² Muitos dos quais serão resenhados no próximo capítulo.

cultura e apoia a abordagem cultural em sala de aula de língua estrangeira (LE) através do TL, mas desde que não seja de modo superficial, como mero “verniz cultural”, como diria Widdowson (1984).

O contato com as discussões sobre a didática da literatura se deu quando ainda esta pesquisadora era aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE – no ano de 2009 – e cursava a disciplina intitulada “Tópicos Especiais em Ensino-Aprendizagem de Línguas”, ministrada pela orientadora desta dissertação, Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão.

Também nessa mesma época, como aluna especial, cursamos outra disciplina: “Seminários II – *Transculturalismo*, Educação e Ensino de Línguas: questões para a Linguística Aplicada”, cuja responsável era a Prof^a. Dr^a. Laura Tey Iwakami, componente desta banca. Foi então o nosso primeiro contato com o termo *transculturalidade*, cujo conceito, segundo Cox e Assis-Peterson (2007), ultrapassa o de *multiculturalidade*, muitas vezes visto como sinônimo de *interculturalidade*.

O primeiro representa uma multiplicidade, uma pluralidade de culturas, enquanto que o segundo remete a uma visão em que não basta reconhecer a existência de múltiplas culturas, pois é preciso estabelecer uma inter-relação entre essas distintas culturas.

Ao entendermos, porém, que o modo como encaramos a(s) outra(s) cultura(s) perpassa a forma como observamos a nossa própria realidade, nos defrontamos com a noção de *transculturalidade*, a qual é, portanto, uma ampliação do conceito de *interculturalidade*. Através dessa conceituação ampliada temos não só a consciência de que somos diferentes, múltiplos, plurais e que estabelecemos inter-relações, mas que reconhecemos o direito do “Outro” e, obviamente, o nosso direito à diferença³.

O termo *transculturalidade* despertou, muito prontamente, nosso interesse e permitiu uma associação direta com aqueles pensamentos de Mendoza (1993, 2002, 2004, 2007) e Widdowson (1984).

Assim surge, pois, o tema desta pesquisa, haja vista nossa preocupação com a formação de professores de línguas (mais especificamente de E/LE) no que tange ao uso do TL e o interesse em defender esse uso com vistas ao desenvolvimento da noção de *transculturalidade* em docentes (formadores e em

³ Eis a definição de *transculturalidade*, também conhecida com o vocábulo inglês *cross-cultural* (COX E ASSIS-PETERSON, 2007). Essa noção de *transculturalidade* será ampliada no item 1.2.2.

formação) da área de espanhol, conforme melhor abordaremos ao longo deste trabalho.

Durante muito tempo, o texto literário desempenhou um papel extremamente importante no que se referia ao ensino linguístico, à formação moral e à consciência dos valores e legados culturais de civilizações clássicas, tais sejam as denominadas greco-romanas. Além disso, segundo Colomer (2007), desde o século XIX, o texto literário exerceu também uma função aglutinadora de cada identidade nacional.

No que se refere ao ensino escolar elementar, essa autora afirma que, desde os períodos mais longínquos, a literatura sempre teve um lugar de grande relevância no que dizia respeito à aprendizagem da língua escrita. Já na etapa secundária, os textos literários eram lidos para a elaboração de discursos orais e escritos, tendo como base a Retórica e os clássicos greco-latinos em sua língua original. No século XIX, esse modelo foi substituído pelo estudo da história da literatura nas línguas nacionais, no qual os alunos tinham mais acesso à teoria literária do que à própria leitura das obras.

No que tange ao professorado, apesar das mudanças ocorridas (e ainda em processo), a formação desses profissionais continuou (e continua) sendo muito deficiente do ponto de vista literário. Ademais, “[...] as prioridades escolares e os métodos didáticos não tiveram grandes variações.” (COLOMER, 2007, p. 19)

Atualmente, como bem coloca Souza (2008), o TL é introduzido nas escolas a fim de formar leitores eficientes e autônomos, capazes de apreciar criticamente esse tipo de leitura, que, mesmo enfraquecida pelas novidades tecnológicas, “[...] manteve seu lugar dentro do contexto escolar formal” (SOUZA, 2008, p. 15). Isso, segundo Colomer (2007), deveu-se à modernização dos mecanismos de produção editorial, o que levou ao surgimento de “[...] uma grande quantidade de obras, que aparecem em um mesmo momento em muitos lugares, em diferentes idiomas e que se escrevem e lêem no contexto de sistemas artísticos e ficcionais muito inter-relacionados.” (COLOMER, 2007, p. 23)

Desse modo, o TL, outrora utilizado para transmitir unicamente um “*corpus* literário nacional”, passou a expressar mais fortemente “[...] sua imagem de bem cultural de acesso livre para todos: um bem que se escolhe segundo os interesses pessoais de cada um e que é suscetível de produzir uma satisfação imediata.” (COLOMER, 2007, p. 23)

Assim, aquela concepção de “*corpus literário*” foi ampliada, atravessando fronteiras nacionais e internacionais. Porém, acreditamos que muitas escolas e muitos professores ainda se limitam ao denominado cânone literário⁴, não atentando para a necessidade de expandir horizontes dentro desse uso da literatura em sala de aula, a fim de proporcionar aos alunos uma mostra contemporânea da cultura, da sociedade, do léxico etc.

Contudo, cremos que essa está longe de ser a única problemática em torno do TL, ainda muito estigmatizado. Albaladejo (2007) trata, por exemplo, da marginalização da literatura nos manuais de ensino de E/LE e de seu escasso uso nas aulas do referido idioma, o que se aplica ao ensino de outras línguas.

A autora faz um breve resumo retrospectivo da presença e uso do TL pelos diferentes enfoques metodológicos que surgiram ao longo do século XX até os dias atuais. Nos anos de 1950, por exemplo, o modelo existente era o denominado tradicional ou gramatical, o qual fazia amplo uso da literatura em sua proposta de ensino baseada na tradução, memorização de regras gramaticais e imitação de mostras “elevadas” de língua.

Nos anos de 1960, e até o início da década de 1970, os métodos de ensino de LE deram ênfase às estruturas linguísticas e lexicais, e no novo enfoque, denominado estrutural, o que se pretendia era romper com o modelo tradicional e, por essa razão, o TL foi abolido dos programas de ensino de LE. Ainda que nos anos de 1970 os programas nocional-funcionais tenham dado importância à inclusão de aspectos relacionados com o uso social da língua, na prática, os conteúdos continuaram girando em torno dos aspectos linguísticos.

Como bem afirma Albaladejo (2007), a verdadeira revolução ocorreu com a chegada, na década de 1980, do método comunicativo, cuja ênfase recai totalmente na língua falada e na aquisição da competência comunicativa por parte do aluno. Não obstante, a repulsa ao TL continua evidente, posto que o novo modelo, com seu caráter utilitário, não aceita nada que não tenha um propósito prático, ou seja, a linguagem literária é vista como essencialmente escrita e, portanto, estática, completamente distanciada da linguagem utilizada nas práticas comunicativas do cotidiano.

⁴ Segundo o E-Dicionário de Termos Literários (CEIA, 2010), cânone é “[...] o corpo de obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas ‘grandes’, ‘geniais’, perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração.” Verbetes consultado: “Cânone”. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

Embora, desde os anos de 1990, o uso do TL como recurso didático no ensino de LE venha sendo um tema bastante discutido, acreditamos que há muito que ser debatido e, sobretudo, efetivado. O recurso em questão é ainda bastante subutilizado devido a crenças diversas, sobretudo dos professores, os quais continuam duvidando da concreta funcionalidade desses materiais e da possibilidade de inúmeros tratamentos didáticos a partir deles.

Uma das crenças mais recorrentes é a de que o TL possui uma linguagem muito rebuscada e que, por essa razão, dificulta ou impossibilita a compreensão por parte dos aprendizes. Assim, estes últimos passam a ter crenças semelhantes e acabam por resistir a qualquer tentativa de aplicação desse recurso (MENDOZA, 2002; SANTOS 1998, 2008).

Outro ponto que precisa ser colocado é com relação aos manuais de ensino de línguas. Segundo estudo realizado por Martín Peris (2000), com foco nos manuais de ensino de E/LE, estes, quando não ignoram por completo o TL, restringem-no a atividades de compreensão, em sua maioria isoladas, independentes entre si, ou seja, sem uma meta em comum e, muitas vezes, desconectadas da proposta geral da unidade. Vale ressaltar a análise feita pelo autor quanto à localização dos TLs, que, quase na totalidade dos manuais avaliados, apareciam no final das unidades.

Essa tendência a “empurrar” o TL para o final do processo de aprendizagem (seja para o final da unidade didática, para os últimos livros da coleção a que pertence o manual, para o final da etapa ou mesmo para o final do curso) “[...] parece refletir certo temor ao texto literário: de tal modo que este não seria visto como estímulo impulsionador da aprendizagem, mas como gratificação reservada aos que tenham conseguido aprender.” (MARTÍN PERIS, 2000, p. 123)⁵. Logo, o TL seria mero complemento da aprendizagem, e não parte integrante dela.

Assim, segundo esse autor, o TL, quando não completamente ausente (sobretudo nos manuais de níveis iniciantes, haja vista a crença de a literatura possuir uma especial dificuldade), aparece como mero apêndice, passível de ser aplicado.

⁵ “[...] parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender”. (Todas as traduções apresentadas ao logo deste trabalho são de responsabilidade da pesquisadora).

É bem verdade que, em geral, com base na experiência docente e discente da pesquisadora⁶, nesse contexto de ensino-aprendizagem de línguas, os professores costumam adotar ao menos uma obra literária como leitura obrigatória do semestre. Porém, o que se percebe é uma simples proposta de leitura para uma posterior avaliação (geralmente oral) sem dar qualquer importância a esse processo leitor, sem trabalhar os mais variados aspectos que um TL pode oferecer, enfim, limitando, mais uma vez, a potencialidade desse recurso tão rico em contribuições não só linguísticas, mas também culturais, estéticas e sócio-pragmáticas (MENDOZA, 1993, 2002, 2004, 2007).

Ainda com base nessa mesma experiência, vemos que essa questão de subutilização (ou não utilização) também se refere à abordagem de aspectos culturais em sala de aula de E/LE, inclusive porque, segundo Martín Peris (2000), os manuais de ensino desse idioma, da mesma forma que com o TL, costumam tornar o conteúdo cultural mero apêndice, com possibilidades de ser aplicado. E se assim é para essa simples abordagem cultural, quem dirá sobre a *transcultural*.

Os docentes, de modo geral, ao propiciar a aquisição de estruturas linguísticas, tais como conhecimentos de gramática e vocabulário, acreditam que estariam, assim, garantindo um processo eficaz de ensino-aprendizagem de LE, o que é reforçado pela grande maioria dos manuais didáticos disponíveis no mercado (MIQUEL; SANS, 1992).

Os conteúdos culturais, quando usados em sala, sofrem um tratamento de mero “verniz cultural” (WIDDOWSON, 1984; SANTOS, 2007b), ou seja, sem qualquer preocupação em aprofundar o tema a partir, por exemplo, de discussões e reflexões sobre as semelhanças e diferenças da língua/cultura estrangeira com a língua/cultura do aprendiz.

Segundo Miquel e Sans (1992), apesar da clara união entre língua e cultura e de muitos expressarem esse entendimento em seu discurso, há, na prática didática, uma segregação tradicional das “aulas de língua” e das “aulas de cultura”, afirmando que em muitos centros de ensino de idiomas costuma-se fazer essa divisão, dedicando-se ora a gramática e ora à cultura.

⁶ Experiência discente na Casa de Cultura Hispânica (CCH) da Universidade Federal do Ceará (UFC); nos cursos técnico e tecnológico da área de Turismo do então Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); e também no Curso de Letras Espanhol da UECE. Quanto à experiência docente, para esta pesquisa, consideramos apenas a atuação em cursos livres de idiomas da cidade de Fortaleza - CE, inclusive nos da própria UECE, quando de nossos estágios de docência.

Nessa perspectiva, importantes questões (até mesmo de cunho educacional) relacionadas às teorias de ensino, aprendizagem e aquisição de LE não são, muitas vezes, contempladas; tal seja o caso, por exemplo, de assuntos ligados à formação humanística, crítica, cidadã e, por assim dizer, *transcultural*, que, a nosso ver, devem perfazer a formação discente, sobretudo em se tratando de LE. Para tanto, notamos nos materiais literários uma fonte riquíssima para tal abordagem formativa, conforme defenderemos mais adiante.

Haja vista esses problemas em torno aos assuntos (*trans*)culturais e toda aquela problemática⁷ acerca do uso do TL como recurso didático, em especial no ensino de LE, muitos estudos têm sido desenvolvidos com o propósito de discutir e comprovar, dentre outras coisas, a eficácia dessa ferramenta, como veremos a seguir. Na sequência, discorreremos sobre alguns estudos que abordam a cultura em sala de aula de LE e se há algum que atrele essa abordagem ao TL e mais: à *transculturalidade*.

No Brasil, é importante citar os trabalhos de Santos (1998, 2007a, 2007b, 2008) sobre o TL e suas funções nas aulas de E/LE e também sobre a didática da literatura nesse contexto de ensino, ambos abordando teoria e prática. A professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Veiga de Almeida desenvolveu, ainda, um projeto⁸ subsidiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre os anos de 2004 e 2006, o qual abordava a compreensão leitora em E/LE, com particular atenção no processo de formação de professores como formadores de leitores em LE.

Também os trabalhos de Aragão (2006)⁹, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), são de grande relevância, os quais partiram de sua tese de doutorado realizada na Universidade de Barcelona, Espanha, com o título “Todos mestres e todos aprendizes: a literatura na formação dos professores de E/LE tratada como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores”.¹⁰

⁷ Limitação dos professores ao cânone literário; marginalização da literatura nos manuais de ensino de E/LE e de línguas em geral; escasso uso do TL nas aulas de idiomas; TL como mero complemento da aprendizagem e não como parte integrante dela; dentre outros.

⁸ “A inserção do discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”.

⁹ Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão, orientadora desta dissertação.

¹⁰ “Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores”.

Destacamos aqui o Grupo de Pesquisa “Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo” (GP LEER), vinculado ao PosLA e ao Curso de Letras da UECE, tendo como fundadora e coordenadora a Professora Cleudene Aragão.

Atualmente, o GP LEER, criado em 2009, desenvolve, através de bolsistas de Iniciação Científica (IC) pertencentes ao Curso de Letras da UECE e de bolsistas voluntários, a pesquisa intitulada “A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação”.

Também as mestrandas do PosLA, orientadas pela professora supracitada, agregam ao GP suas pesquisas intrinsecamente relacionadas às linhas de pesquisa que compõem o grupo, tais sejam: Literatura como ferramenta para a formação de leitores; Literatura como objeto de estudo; Literatura como recurso para o ensino; Literatura e formação de professores; Literatura e outras linguagens e saberes¹¹. Vale ressaltar que o GP LEER está devidamente cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil pertencente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).¹²

Nesse contexto, SILVA (2011) e RODRIGUES (2011) defenderam suas dissertações, cujas temáticas foram, respectivamente: o uso do TL nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza (observando-se a relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE) e o uso do TL nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho (travando a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar).

Outras pesquisas relevantes na área são as de Albuquerque (2001), que em sua dissertação de mestrado tratou sobre o uso do gênero literário poesia como recurso para uma abordagem comunicativa no ensino de inglês como LE, e Corchs (2006), que teve como tema de sua pesquisa de mestrado “O uso de textos literários no ensino de língua inglesa”, cujo objetivo era analisar materiais didáticos de língua inglesa que usam o TL como ferramenta para a efetivação do aprendizado da língua.

¹¹ Nossa pesquisa mescla duas dessas linhas: “Literatura como recurso para o ensino” e “Literatura e formação de professores”.

¹² Ainda que sua sigla (GP LEER) faça referência ao verbo “ler”, em espanhol, o GP está aberto a todos aqueles interessados em estudar e investigar sob essas linhas de pesquisa, seja em espanhol ou qualquer outra LE, ou mesmo em língua materna (LM).

Já Mariz (2007), em sua tese de doutorado, expõe a importância do TL no âmbito do ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE), também analisando a presença desse recurso nos manuais desse idioma, além de apresentar exemplos concretos de uso do TL em um contexto real de ensino de FLE.

Souza (2008) também trouxe uma grande contribuição para os estudos da área. Em sua dissertação de mestrado, investigou a prática da inclusão de TLs nas aulas de E/LE no contexto específico de um importante curso de extensão da UECE, o Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE). A autora abordou as motivações e crenças de alunos e professores acerca da leitura de TLs, além das dificuldades dos docentes em incluir esses gêneros em suas aulas e dos alunos no tocante à recepção dos TLs em língua espanhola.

No entanto, em meio aos trabalhos aqui relatados e a outros tantos por nós consultados e/ou utilizados efetivamente como referências bibliográficas (conforme detalharemos no próximo capítulo), não foi possível encontrar, ainda, estudos voltados sobremaneira para o uso do TL em língua espanhola sob um viés *transcultural*, muito menos com foco na formação de professores e nas crenças de docentes e discentes de um curso de Letras Espanhol.

É certo que algumas pesquisas já abordaram a questão da insuficiente atenção dada ao tópico cultura no ensino de LE, mas poucas o associam ao TL e à necessidade de se voltar à formação docente. Como muito, agregam àquela questão um ou outro assunto. Vejamos:

Souza (2009), por exemplo, em sua tese de doutorado, tratou do tema cultura e ensino da leitura em LE em um contexto de escola pública. Através de uma pesquisa-ação colaborativa, trabalhou com professores em pré-serviço¹³ (estudantes de um curso de Letras), uma professora em serviço e uma turma de alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

O envolvimento dessas três categorias de informantes é extremamente rico, e atende àquela necessidade já mencionada. No entanto, nas atividades de leitura propostas, predominaram textos jornalísticos, aparecendo apenas um TL e uma letra de música. Acreditamos que o autor subutilizou o TL, haja vista sua proposta em trabalhar cultura e ensino da leitura em LE e a vasta possibilidade de usos do TL para se abordar não só aspectos culturais, mas para desenvolver a

¹³ Nomenclatura utilizada pela autora para os professores em formação, conforme denominamos em nossa pesquisa.

noção de *transculturalidade*, a qual envolve não só o conhecimento e valorização da cultura de outrem, mas também o (re)conhecimento de nossa própria cultura.

Entretanto, o pesquisador afirmou oportunizar condições para que todos os participantes assimilassem e incorporassem uma abordagem de leitura (em língua inglesa) cuja linguagem funcionasse como um mediador sócio-cultural. Nessa perspectiva, foram desenvolvidas ações que consideramos de extremo valor, a exemplo do preparo dos professores em pré-serviço para uma prática crítico-reflexiva em sala de aula.

Contudo, uma das ações pareceu-nos incompleta: evidenciar àqueles professores a importância de um ensino que contemple aspectos culturais da língua-alvo. Indagamo-nos: e onde fica a cultura do aprendiz? E a preocupação com a mediação sócio-cultural supracitada? Essa lacuna poderia ser preenchida, por exemplo, com um trabalho mais efetivo por meio dos mais diversos gêneros literários e do desenvolvimento, a partir deles, da *transculturalidade*.

Mendes (2002), por sua vez, dissertou sobre a questão da cultura no ensino de inglês como LE frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo por objetivo tentar perceber como estava sendo tratada a questão da cultura dos países de LE (inglês) nas aulas desse idioma em escolas da rede pública e da rede particular, ou seja, a autora tenta verificar em seu trabalho que valores estão sendo repassados aos alunos.

Através de uma análise dos PCN, verifica como esse documento da educação nacional aborda a questão da cultura, o que é muito relevante, além de necessário. Assim, por meio de questionários e entrevistas aplicados com os sujeitos da pesquisa, ela busca verificar se os professores conhecem aquele documento e qual sua leitura das questões de cultura nele abordadas no que tange à formação de cidadãos crítico-reflexivos, vertente também de muito releve na perspectiva *transcultural*, como veremos.

Monte (2009), em sua tese doutoral, tratou sobre a formação do professor de E/LE, avaliando a intencionalidade do componente cultural no currículo do Curso de Letras Espanhol da UFC. O autor escolheu como base para sua fundamentação teóricos que versassem sobre a cultura na formação do professor de LE e sobre a análise documental abrangendo os mais diversos agentes envolvidos na formação docente em LE. Valeu-se, ainda, de entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores daquele curso.

Sua meta era identificar a importância atribuída aos aspectos socioculturais na formação do professor de E/LE, já que acredita que o currículo de formação de professores de espanhol deve possibilitar aos alunos uma compreensão ampla sobre a língua e a cultura-meta dos países de língua espanhola a fim de lhes proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa. Esse pesquisador, apesar de não trabalhar com o termo *transculturalidade*, apresenta em seu discurso fortes marcas desse ideal.

Aproximando-se também à proposta *transculturalista* ora defendida, temos Walesko (2006) e Legarra (2006). A primeira, em seu mestrado, aborda a interculturalidade no ensino comunicativo de LE. Em sua pesquisa buscou revelar as concepções de cultura e interculturalidade de professores de inglês do Ensino Fundamental e de que maneira são apresentadas no trabalho em sala de aula com leitura.

A autora adota a concepção de língua (seja LM ou LE) não apenas como um conjunto de estruturas linguísticas, independente do contexto ou do tempo em que está inserido, mas como um meio de inserção dos sujeitos no mundo, constituindo-os e sendo por eles constituída, ou seja, concebe a existência de uma “língua-cultura”.

Concluiu com seu estudo que a concepção de ensino intercultural de muitos professores de LE, bem como da maioria dos materiais didáticos disponíveis, era limitada, posto que “[...] percebiam tal proposta de ensino como mera transmissão de informações culturais estanques sobre determinadas realidades sociais em que a LE é a língua oficial.” (WALESKO, 2006, p. 5)

Segundo a autora, essa percepção se refletia no trabalho em sala de aula, já que as práticas de leitura, ao invés de promover e facilitar discussões crítico-reflexivas sobre outras culturas e também sobre a cultura materna, restringiam-se à mera tradução de textos ou a abordagens léxico-gramaticais.

Essa pesquisadora, apesar de trabalhar com práticas de leitura e de citar o TL, não lhe dá, a nosso ver, o devido valor, uma vez que afirma ser possível ao professor recorrer, enquanto busca reorganizar-se dentro dessa nova postura (a intercultural) facilmente a fontes, digamos, alternativas de informação cultural e exemplifica assim: “[...] na mídia (TV, artigos de revista, comerciais, tiras cômicas, etc.), na literatura (teatro, romance, fábulas, poemas, etc.), na música, vídeos e

realia (panfletos de supermercados e lojas, guias turísticos, etc.).” (WALESKO, 2006, p. 37)

Legarra (2006), por seu turno, desenvolve em sua dissertação a interculturalidade na sala de aula de E/LE a partir de contos breves. A autora defende o emprego do TL no ensino de línguas, considerando-o uma importante ferramenta para o entendimento intercultural. Nesse ínterim, apresenta uma proposta didática para o trabalho com o gênero conto sob esse foco.

Seu estudo, portanto, apesar de ter objetivado apenas desenvolver propostas de atividades com um gênero literário específico, é o que mais se aproxima de nosso trabalho, já que relaciona estritamente TL e interculturalidade na sala de aula de E/LE. Contudo, buscamos ir além dessa proposta intercultural, visando a denominada *transculturalidade*. Acrescentamos a isso o interesse pela formação de professores de espanhol atrelada ao estudo das crenças de professores formadores e em formação sobre o uso do TL e a transculturalidade no ensino de E/LE.

Logo, como já professado por Colomer (2007), acreditamos que o cerne problemático está na formação docente, ainda muito falha no que diz respeito ao TL, suas aplicações e potencialidades. É perceptível o surgimento de inúmeros estudos nessa área de Linguística Aplicada (LA) que têm como foco a formação do professor de LE e suas crenças; sendo o TL uma importante ferramenta nas aulas de LE, e completamente propícia a uma abordagem *transcultural*, dito eixo investigativo é imprescindível, sobretudo nesse universo de ensino de línguas e formação do professorado, como será estabelecido logo mais adiante na fundamentação teórica.

E no Capítulo 2, referente à Metodologia da Pesquisa, revelaremos, mais delongadamente, o que nos levou a escolher nosso contexto de pesquisa: o *Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas* pertencente ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Diante do exposto, pretendemos, através deste estudo, responder aos seguintes questionamentos que originaram nossa pesquisa: (1) Em que medida o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola são contemplados na Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM e no Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) de suas disciplinas de língua e

literatura?; (2) Quais as crenças dos professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola?; (3) Quais as crenças dos professores em formação do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola?

Ao responder essas questões, nosso estudo oferecerá importantes contribuições teórico-práticas com relação ao uso do TL e à *transculturalidade* no ensino-aprendizagem de E/LE e, obviamente, na formação de professores de espanhol. Tais contribuições pretendemos dar, principalmente, aos informantes desta pesquisa e ao Departamento de Letras da UERN – CAMEAM, a fim de que seja dado o devido retorno, sobretudo se da constatação de mudanças necessárias.

Ademais, desejamos também divulgar amplamente nosso trabalho, para que outros interessados na área possam entrar em contato com ele e, assim, usufruir, de algum modo, de nossas constatações.

E, para responder aquelas questões, o objetivo geral da nossa pesquisa foi: identificar as crenças de professores formadores e de professores em formação do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola.

Mais especificamente, os objetivos foram: (1) Analisar se a Matriz Curricular do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM e os PGCCs de suas disciplinas de língua e literatura contemplam o uso do TL e a *transculturalidade*; (2) Identificar as crenças de professores formadores do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola; (3) Identificar as crenças de professores em formação do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola.

Esta primeira parte da dissertação foi uma apresentação das diretrizes gerais de nossa pesquisa, na qual delimitamos nosso tema, apresentamos a problemática que o envolve, bem como sua justificativa, objetivos e questões de pesquisa. Nosso trabalho está organizado, a partir de agora, em três capítulos:

O primeiro capítulo apresenta nosso aporte teórico, ou seja, as bases teóricas que orientam nosso estudo. Nele, que possui três tópicos, versaremos, primeiramente, sobre o uso do TL no ensino de E/LE, tópico inicial que se subdivide em dois: um que trata sobre as noções de literatura/literário/literariedade e outro

sobre TL e ensino de línguas. Para tanto, tomamos como base teóricos como: Mendoza (1993, 2002, 2004, 2007), Widdowson (1984), Santos (1998, 2007a, 2007b, 2008), Aragão (2006), Martín Peris (2000), Duff e Maley (2003), Cosson (2009), Souza (2008), Montesa e Garrido (1994), dentre outros.

Em seguida, no segundo tópico desse Capítulo 1, que versa sobre a *transculturalidade* no ensino de E/LE, apresentamos nossas concepções de cultura e abordamos a *transculturalidade* no ensino de línguas, por meio das contribuições de Sánchez (2009), Cox e Assis-Peterson (2007), Alves (2010), Coelho (2008), Miquel e Sans (1992), Miquel (2008), Mattelart e Neveu (2004), Silva (2000), Soler-Espiauba (2006), Hall (2006), Monte (2009), Laraia (2001), Motta-Roth (2003), Reis (2010), Gandin e Hypólito (2003), Macedo (2004), Bhabha (1998), Leffa (2005), Dourado e Poshar (2010), dentre outros.

Por fim, no terceiro tópico tratamos sobre as crenças de professores (formadores e em formação) acerca da *transculturalidade* a partir do uso de TLs no ensino de E/LE. Esse tópico está composto por três subtópicos, cujo primeiro trata das definições de crenças, o segundo das crenças e formação de professores de E/LE e o terceiro das crenças sobre a *transculturalidade* através do TL no ensino de E/LE, tendo como base teórica: Santos (2006), Almeida Filho (2007), Silva (2007), Alvarez (2007), Barcelos (2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010), Gil (2005), Moita Lopes (1996), Mendes (2010), Silva (2011), Freire (1996), Jucá, Fukumoto e Rocha (2011), Castro; Pueyo (2003), Giroux (1999), Zayas (2008), Freitas (2004), Rolim (2004), Bohn (2001), Martinez (2009), Prigol (2010), dentre outros, inclusive que basearam tópicos anteriores, tais como Mendoza (1993, 2004, 2007), Widdowson (1984), Santos (2007b), Motta-Roth (2003), Soler-Espiauba (2006) etc.

Vale destacar que ao longo de todo esse primeiro capítulo apresentamos o que apregoam os documentos oficiais que normatizam a educação básica no Brasil (PCN, 1998b; PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCEM, 2006; etc) e, ainda, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001) sobre os temas de cada um daqueles tópicos, conforme justificaremos oportunamente.

No Capítulo 2, descrevemos a metodologia desta pesquisa, relatando seu tipo ou categoria, seu contexto, os critérios de escolha dos sujeitos informantes, além de descrever os procedimentos metodológicos, a especificação das análises e também os instrumentos da coleta de dados.

No Capítulo 3, realizamos a análise e discussão detalhada dos dados obtidos, referentes à Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM; ao Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) das disciplinas de língua e literatura; e às crenças dos professores formadores e em formação daquele curso, todos com relação ao uso do TL e à *transculturalidade* no ensino de E/LE.

Também ali ilustramos os resultados a partir de associações com nosso aporte teórico. Apresentamos, assim, tabelas e gráficos para tornar mais clara e didática a visualização dos dados.

E, para fechar o trabalho, apresentamos nossas considerações finais sobre ele, travando algumas conclusões resultantes da análise dos dados, além de algumas sugestões para futuros estudos a partir de desdobramentos de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – APORTE TEÓRICO

E que pode ele [o ser humano] saber de transformar o mundo, quando ainda ignora quem ele próprio seja?

Casais Monteiro

[...] o principal problema do homem é compreender-se a si mesmo e [...] isso é possível através da experiência com o outro possibilitada pelos textos literários.

Valdir Prigol

[...] ela [a literatura] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Rildo Cosson

1.1 O uso do texto literário no ensino de E/LE

1.1.1 As noções de literatura/literário/literariedade

Literário, literariedade, termos que podem parecer um tanto imprecisos com relação a seus sentidos, caso não seja possível explicar o que os envolve e determina, isto é, a própria literatura. Em outras palavras, não há como referirmo-nos a expressões como texto literário, material literário, atividade literária, sem conhecermos o elemento que engloba todos esses termos.

Parece-nos, pois, importante introduzir algumas concepções acerca do que seja literatura/literário, ou seja, algumas noções de literariedade. Esta palavra, segundo o E-Dicionário de Termos Literários¹⁴, surgiu no início do século XX, sendo denominada *literaturnost* por um grupo de teóricos da literatura que, posteriormente, seriam conhecidos como *formalistas russos*.

Literaturnost foi, portanto, traduzida para o português como *literariedade*, imaginada por aquele grupo como uma espécie de propriedade presente nos textos literários que os caracterizava como pertencentes à literatura.

Mas será que essa propriedade realmente existe? As OCEM (2006) dizem que houve inúmeras tentativas por parte dos formalistas e, depois, dos

¹⁴ Trata-se de um dicionário eletrônico desenvolvido, no ano de 2010, por pesquisadores da Universidade Nova de Lisboa a partir de um projeto coordenado pelo professor Carlos Ceia. Verbetes consultado: "Literariedade". Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt/>>. Acesso em: 03 set. 2011.

estruturalistas para se estabelecer as marcas de literariedade de um texto. Porém, não obtiveram êxito, haja vista a densidade de discursos que um texto literário abrange.

Ainda que, atualmente, venha ocorrendo uma positiva mudança na visão de como levar o TL às aulas de línguas estrangeiras pautada/motivada nas recentes pesquisas no campo da didática da literatura (ALBALADEJO, 2004, 2007; ARAGÃO, 2006; MARTÍN PERIS, 2000; MENDOZA, 2002, 2004, 2007; SANTOS, 2007, 2008; VIVANTE, 2006; dentre outros) e também, obviamente, pelas próprias orientações dos documentos oficiais que normatizam a educação básica no Brasil (PCN, 1998b; PCNEM, 2000; PCNEM+, 2002; OCEM, 2006; etc.)¹⁵, entendemos, com base em Mendoza (2004), que a grande dificuldade didática do uso do TL no contexto de ensino de LE deve-se, dentre outros motivos, exatamente à falta de definições quanto ao que seja literatura e, portanto, quanto ao que confere a categoria de literário a um texto (noção de literariedade, conforme explicitamos acima).

Há, naqueles documentos, como veremos logo mais, a preocupação com o que seja literatura/literário/literariedade e, portanto, com a utilização do TL no ensino de línguas. Já no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas¹⁶ (QECR, 2001)¹⁷, o qual fornece uma base comum, na Europa, para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais e materiais de ensino etc., não há qualquer definição nesse sentido, muito menos alusão ao TL enquanto recurso didático.

Encontramos no QECR (2001) apenas rápidas menções ao TL com vistas à classificação (inclusive via auto-avaliação) dos denominados Níveis Comuns de Referência, isto é, de acordo com o domínio, com a proficiência do indivíduo em dado idioma haverá uma determinação quanto ao seu nível (A1, A2, B1, B2, C1 ou

¹⁵ Esses documentos serão abordados em sua amplitude neste estudo, ou seja, serão tratados inclusive aqueles que normatizam a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), haja vista a gama de possibilidades de atuação do profissional docente.

¹⁶ Essa é a tradução das Edições Asa (de Portugal) para o documento originalmente criado em língua inglesa, cujo título é: *Common European Framework of Reference for Languages*. A versão portuguesa, publicada com o acordo do Conselho da Europa, será a utilizada por nós.

¹⁷ Além dos documentos que norteiam a educação básica no Brasil, apresentaremos, ao longo de nosso trabalho, segundo as possíveis necessidades, o que dita o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, já que os professores de línguas podem atuar não só em escolas, institutos etc. regidos pelos PCN e demais documentos da educação brasileira, mas também em cursos livres – ou cursos de idiomas –, os quais, em geral, adotam livros/manuais que, em sua maioria, tomam por base o QECR (2001) – elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projeto *Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural* –, seguindo os Níveis Comuns de Referência (vide texto acima) por ele estabelecidos, que, conseqüentemente, são seguidos também pelos professores, apesar de o QECR não regular o ensino de línguas em nosso país.

C2), observando as quatro destrezas inerentes ao aprendizado de uma LE (compreensão oral e leitora; produção escrita; interação e produção oral). Dessa forma, há, por exemplo, no nível B2, referente à compreensão leitora, apenas a seguinte indicação, sem quaisquer explicações e/ou detalhamentos: “Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.” (QECR, 2001, p. 53)

Contudo, não objetivamos, aqui, determinar qual a melhor definição existente sobre o que seja literatura/literário, muito menos encerrar a discussão sobre o assunto. Acreditamos, sim, que mais importante que uma oportuna definição do que seja literatura/literário é o reconhecimento, por parte do leitor, de um texto como sendo literário.

Isso nos revela Aragão (2006), ao afirmar, apoiada em alguns críticos, que tal definição está mais embasada em um consenso social do que em características ou qualidades intrínsecas, as quais nem sempre podem ser observadas em todas as obras ditas literárias.

Entretanto, ainda segundo a autora, existem certos critérios, sugeridos por alguns estudiosos, para aferir literariedade a um texto, tais como: a aceitação da obra pela comunidade; a forma estética da mensagem; a intenção do autor; os valores artísticos do texto; os traços peculiares da linguagem artística (a exemplo da plurissignificação e da conotação); a ficcionalidade; etc.

Essa discussão também se faz presente nos PCNEM (2000), os quais afirmam ser o conceito de literário bastante controverso. As OCEM (2006), por sua vez, exibem definição encontrada em um dicionário, já habitualmente incorporada pelas pessoas. Assim, literatura é a “arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso” (p. 50). Esse documento apresenta também um conceito “*lato sensu*” e outro “*stricto sensu*” de literatura, sendo esta considerada pelo primeiro como “[...] tudo o que é escrito [...]” (p. 52), a exemplo da literatura médica, da literatura científica etc.; e pelo segundo como “[...] arte que se constrói com palavras” (p. 52).

Sendo, portanto, a literatura “arte em palavras”, nem tudo o que é escrito pode ser considerado literatura. “Essa questão, entretanto, não é tão simples assim, visto que a linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, confundindo-se muitas vezes.” (OCEM, 2006, p. 55)

Ao afirmarem que o conceito de texto literário é discutível, os PCNEM (2000, p.16) indagam o fato de, para alguns, Machado de Assis ser considerado

literatura e Paulo Coelho não, acreditando que as possíveis explicações para isso não fazem sentido para o alunado.

Desse modo, sequer os documentos oficiais apresentam uma definição própria e/ou objetiva do que seja literatura/literário. No entanto, asseguram que “[...] na maioria das vezes, é possível discernir entre um texto literário e um texto de consumo, dada a recorrência, no último caso, de clichês, de estereótipos, do senso comum, sem trazer qualquer novo aporte.” (OCEM, 2006, p. 57)

Segundo Martín Peris (2000), os textos literários ajudam o leitor a ativar procedimentos de interpretação e negociação de significado, enquanto que os textos não literários são geralmente textos de informação a um só nível de interpretação, oferecendo, por eles mesmos, pouca interação entre autor e leitor.

Apesar da problemática em torno dessa conceituação, é-nos importante perceber que muitas das reflexões teóricas que giram em torno do tema permitem-nos o defrontamento com pontos bastante semelhantes dessa contenda, tal seja o caso de uma compreensão do que seja literatura/literário pautada no julgamento do senso comum, que diz ser “[...] uma representação artística, poética, em forma de prosa ou verso e que representa a cultura de um povo, comunidade ou nação.” (RODRIGUES, 2011, p. 45)

Para Martín Peris (2000) – o qual define literatura como tudo o que for considerado pela sociedade e suas instituições como literário – é inegável o caráter sociocultural do TL, observando-se, por exemplo, a denominada literatura popular (em geral, proveniente da tradição oral). Assim, também nós, com base nas OCEM (2006)¹⁸, consideramos como literário o que se produz nesse contexto (contos, lendas, provérbios, adivinhações, dentre outros gêneros considerados menores).

Do mesmo modo, ainda com base nesse autor, acreditamos que a utilização, veiculação etc. de fragmentos de um TL não faz com que este perca a qualidade de literário, desde que não sejam, obviamente, adaptados, posto que assim perderiam seus valores autêntico¹⁹ e estético ao serem reescritos para outros fins (didáticos etc.). Também Aragão (2006) afirma que o uso do TL como recurso

¹⁸ “Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos.” (OCEM, 2006, p. 57)

¹⁹ Entendemos por autêntico aquele material que não foi criado, adaptado ou mesmo simplificado para fins didáticos, como, por exemplo, para ser usado em sala de aula.

didático pode se dar tanto através da leitura de obras completas, quanto por meio de fragmentos pré-selecionados.

Mendoza (2007) afirma ser a literatura uma das manifestações criativas e artísticas que certo grupo social aprecia entre seus indicadores de cultura. Para ele, conforme detalharemos em outros pontos, ao longo desta dissertação, a literatura atua como um verdadeiro elo entre a língua e a cultura de um povo. Em outros termos, os TLs são bastante representativos no que tange a essa relação interdependente e indissolúvel entre esses dois elementos (língua e cultura).

Antes de nos aprofundarmos nessa temática, vejamos, no tópico seguinte, o que dizem alguns estudiosos a respeito do uso do TL no ensino de línguas e mais propriamente no de E/LE, sobre o qual faremos nossas reflexões com o propósito de direcioná-las à questão do uso do TL para a abordagem não só de aspectos culturais, mas *transculturais*, conforme esboçamos na introdução deste trabalho e explicaremos, detalhadamente, mais adiante.

1.1.2 Texto literário e ensino de línguas

Vemos no texto literário uma importante ferramenta nas aulas de E/LE, principalmente por conta de seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico (MENDOZA, 2004, 2007), isto é, o TL permite a abordagem de diversos aspectos (comunicativos, culturais, funcionais, gramaticais etc.) para a aprendizagem de uma língua (MENDOZA, 1993).

No entanto, acreditamos que esse recurso não pode ser limitado apenas à abordagem de aspectos estruturais da linguagem. Deve, por exemplo, ser utilizado com vistas a difundir a cultura de um povo, permitindo um olhar mais crítico dos aprendizes sobre o texto e o que ele transmite, conforme apregoa Santos (1998).

Mendoza (2002) afirma que o TL é, muitas vezes, esquecido, não só no contexto de ensino de E/LE, mas de línguas estrangeiras em geral, por ser considerado complexo e bastante elaborado, linguisticamente falando. Sobre essa questão, Souza (2008, p. 21) diz:

Já os textos extraídos de revistas, jornais e *internet* são freqüentemente utilizados nos cursos livres de língua estrangeira. Isso se deve à atualidade de seus temas que favorece as atividades de debate e apresenta mostras atuais do emprego do vocabulário e das estruturas da língua-alvo. Contudo, o texto literário pode propiciar igual possibilidade de desenvolver o debate e

permitir o acesso às estruturas gramaticais e lexicais correntes por ser mostra autêntica da língua, além de permitir a percepção da realidade por meio do olhar de diferentes autores, pertencentes a épocas e localidades diferentes.

O uso do TL, como aqui se discute, não precisa estar restrito aos cursos específicos de literatura ou ao ambiente acadêmico, como no caso do curso de Letras. Sabemos que, nesse meio, muitas horas são dedicadas ao estudo da literatura, mas, infelizmente, raros são os momentos destinados para se discutir a aplicação desse conhecimento nas práticas de ensino. Desse modo, “[...] o texto literário, ou melhor, o conhecimento literário é incorporado em sala de aula sob um prisma historicista e desestimulante” (SOUZA, 2008, p. 23).

Destacamos, pois, o trabalho de Santos (2008), o qual aborda a reforma dos Cursos de Licenciatura do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo Departamento de Neolatinas aprovou a criação de uma disciplina obrigatória exatamente sobre o ensino da literatura nas aulas de LE.

Assim, o Curso de Letras Português/Espanhol daquela universidade criou a disciplina “Prática II: o ensino do texto literário em língua espanhola”, com 30 horas/ aula, cujo foco é uma didática sobre o ensino do TL em língua espanhola. Portanto, dentre os objetivos dessa disciplina, encontramos: discutir a importância de utilizar o discurso literário no processo de ensino-aprendizagem de LE; especificar o lugar e o papel do TL no processo de ensino-aprendizagem de E/LE; ampliar as propostas de utilização do gênero literário em sala de aula de E/LE; e elaborar propostas de atividades para o uso do texto literário em sala de aula.

Segundo Santos (2008), a disciplina, ministrada no terceiro período do curso, possui uma vertente teórica e outra prática. Na primeira, há uma discussão teórica a partir dos principais textos que abordam o tema; e, na segunda, uma aplicação prática da disciplina, com formulações de exercícios que tenham como objetivo a exploração dos textos literários em língua espanhola como material didático para as aulas de E/LE. “Esses exercícios devem focar o valor estético do discurso literário e mostrar que esse discurso exige a utilização de estratégias diferentes das utilizadas pelo leitor quando lê textos de outras tipologias” (SANTOS, 2008, p. 2288).

A autora afirma que a inclusão da disciplina no currículo fez-se necessária por conta do que se constatou em estudos anteriormente realizados: a não utilização

do TL em atividades propostas por professores de língua espanhola em formação quando da observação destes em suas práticas de ensino, estágios supervisionados e projetos de iniciação à docência.

Outro projeto de pesquisa da autora, anterior ao supracitado, subsidiado pelo CNPq durante o período de 2004 a 2006, conforme explicitamos em nossa Introdução, detectou que o fato acima (a não utilização do TL) também ocorria com professores que já atuavam na docência de língua espanhola, ou seja, a problemática não girava apenas em torno dos professores ainda em formação.

Aqueles docentes, sujeitos dessa outra pesquisa, revelaram – confirmando o defendido por Mendoza (2002) – que não utilizavam o TL por considerá-lo “[...] uma modalidade complexa, elaborada e de pouca incidência nos usos mais freqüentes do sistema da língua, sendo assim, não encontravam espaço para o seu uso em sala de aula.” (SANTOS, 2008, p. 2288)

Dentre outras coisas, afirmaram também que a literatura não era interessante para o aluno, já que ele quer aprender língua e não literatura e, ainda, que, em sua graduação, as disciplinas de língua e literatura eram ensinadas separadamente e, por essa razão, não sabiam como inserir um TL nas aulas de língua. Essa última declaração foi a que mais chamou a atenção da autora, pois revelava que se o professor não utilizava o TL como recurso didático para o ensino de língua era porque não havia aprendido como fazê-lo em seu curso de formação.

Assim, foi possível perceber que essa discussão sobre a ausência do TL nas aulas de E/LE deveria fazer parte da própria formação do futuro professor, pois dessa forma este poderia ser capacitado para a realização de propostas de atividades com a utilização do TL que, por sua vez, o estimulariam a inserir esse recurso em suas aulas de espanhol. Foi a partir disso que a disciplina “Prática II: o ensino do texto literário em língua espanhola” foi implantada no curso de Letras Neolatinas da UERJ.

Mendoza (1993, 2002, 2004, 2007) é um dos grandes defensores do TL no ensino de línguas, afirmando que nas aulas de LE o TL é um expoente linguístico para as atividades de ensino-aprendizagem, já que é um documento autêntico, bastante indicado para a realização das mais diversas atividades em sala de aula, e também um recurso importantíssimo para desenvolver uma série de competências não só no aprendiz de E/LE, mas de qualquer outra LE ou mesmo de LM.

Creemos que o TL pode (e deve) revestir-se de importância nesses contextos de ensino, pois, “[...] além de cumprir suas finalidades lúdicas e estéticas, pode assumir outros papéis na formação do aluno” (SOUZA, 2008, p. 23), trazendo consigo um valor cultural, pragmático e sociolinguístico, como mencionamos antes.

No entanto, esse recurso é ainda subutilizado – ou mesmo não utilizado, como revelado nos estudos de Santos (2008) – em sala de aula de LE, devido a crenças²⁰ diversas tanto de alunos como de professores. Hoje, há uma grande problemática em torno da utilização do TL no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, mas isso nem sempre foi assim, ou seja, o TL já teve seu lugar de destaque no aprendizado de uma LE, como vimos na introdução deste trabalho.

Outro importante teórico na defesa da eficácia do uso de textos literários no ensino de LE é Widdowson (1984), o qual afirma que o professor não deve dar, diretamente, a sua interpretação quando da leitura de um texto, mas sim estimular o aluno para que ele mesmo o interprete.

Segundo Duff e Maley (2003), as atividades com TLs que os professores desenvolvem para esse contexto de ensino devem dar oportunidade para que os alunos contribuam com suas próprias experiências, percepções e opiniões. Em outras palavras, os autores acreditam ser de grande relevância levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, devendo este ser sempre despertado, inclusive porque a própria natureza do TL já permite que o aluno traga as suas experiências para a leitura.

Assim, corroborando as ideias de Cosson (2009, p. 29), cabe ao professor “[...] criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. O autor afirma também que é de responsabilidade do professor explorar ao máximo, juntamente com seus alunos, as potencialidades do TL, já que:

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2009, p.30).

²⁰ O conceito de “crenças” será mais detalhadamente discutido no item 1.3.1 desta dissertação.

Por isso mesmo, o acesso à literatura é considerado um direito universal humano, tendo sido garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (CÂNDIDO, 1995). Segundo este autor, a literatura é fundamental na vida de qualquer ser humano, pois ela:

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO, 1995, p. 186)

Nesse sentido, cremos que o texto literário deve ter lugar garantido e também significativo em quaisquer contextos de ensino-aprendizagem, sobretudo nos de línguas estrangeiras, posto que a literatura, além de proporcionar uma maior sensibilidade estética, desenvolver o hábito da leitura, estimular a imaginação, apurar as emoções e promover a construção de conhecimentos, ela contribui expressivamente para a formação do sujeito como cidadão (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009).

E, em se tratando do ensino de LE, esse sujeito-cidadão do mundo necessita apreender a língua e, conseqüentemente, a cultura estrangeira percebendo que também ele é possuidor de uma língua-cultura e que esta se encontra em constante contato com a língua-cultura do outro. É o que também defende Monte (2009, p. 13):

Entendemos ainda que o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras contribui como instrumento importante para o exercício da cidadania num contexto em que as fronteiras culturais se expandem continuamente. Assim, para o estudo e a aprendizagem da língua estrangeira, além dos aspectos comunicativos, há de se ter em conta uma oportunidade concreta de perceber e estabelecer relações com outras culturas com formas diferenciadas de pensar, sentir e agir.

Isso, certamente, faz com que haja uma valorização da diversidade cultural presente em nosso meio, podendo ser a LE a chave de acesso às culturas existentes, inclusive, quiçá, à nossa própria cultura. Entenderemos melhor esses pensamentos quando tratarmos, mais adiante (no item 1.2.2), sobre *transculturalidade* e ensino de línguas.

Continuando, porém, o tema ora em pauta (texto literário e ensino de línguas), é importante revelar outro fator que leva o professor de LE, ou mesmo de

LM, a não encontrar lugar para o TL em suas aulas: a crença, da maioria, de que este só deve ser estudado quando associado a alguma disciplina de Literatura para, assim, abordar obras, autores e escolas literárias. Ou, ainda, quando o utilizam, acaba sendo simplesmente para a compreensão leitora ou mesmo para o ensino de temas gramaticais (SANTOS, 1998).

Os materiais literários oferecem inúmeras possibilidades de uso de acordo com o objetivo e a formação que se pretende alcançar. Todavia, é preciso que o TL não seja subutilizado no sentido de ser empregado apenas para se trabalhar, como citamos acima, aspectos gramaticais ou, ainda, lexicais. Afinal, para tal fim, o professor pode valer-se de outros gêneros textuais, com menos recursos estilísticos.

Entretanto, não afirmamos aqui que o TL não pode ser utilizado em aulas de gramática, posto que ele também possui valor linguístico. O que defendemos é que esse recurso não seja limitado apenas à abordagem de aspectos estruturais da linguagem, como já professamos.

O TL deve ser explorado de forma mais aprofundada, envolvendo outras habilidades, pois, segundo Montesa e Garrido (1994), ele não foi escrito para que o aluno o percorra em busca de adjetivos, preposições, dentre outros elementos puramente gramaticais. Isso seria uma verdadeira traição ao literário. Mas também esses autores acreditam que, em certos momentos, a depender dos objetivos – que devem ser claramente definidos – o TL pode ser utilizado para fins linguísticos.

Obviamente, não existe uma receita ou lista de regras no que tange ao uso do TL no ensino de E/LE (ou de línguas em geral). O que sim existe é a necessidade de alguns critérios de escolha/seleção desses textos, como, por exemplo, a observância, por parte dos professores, do nível dos alunos – textos excessivamente “fáceis” para alunos de nível elevado ou textos muito “difíceis” para os de nível iniciante podem desmotivar o aprendiz – e da escolha da abordagem a ser dada (MENDOZA, 2007).

Apesar dessa defesa quanto ao uso do TL como recurso para as aulas de E/LE, devemos informar que nem todos os estudiosos concordam com essa utilização nas aulas de línguas, a exemplo de Edmondson (1997), o qual, mesmo reconhecendo o valor da literatura, questiona a eficácia desta para o ensino-aprendizagem de idiomas.

Esse teórico faz algumas reflexões pautadas nos estudos de autores que, como nós, defendem a aplicação do TL em aulas de LE, afirmando não existir qualquer argumento que comprove a eficácia do recurso nesse contexto e não ser o TL melhor que outros tipos de texto. Diz, também, que a literatura só é usada ainda no ensino de LE por mera razão histórica.

Discordamos completamente de Edmondson (1997) e aproveitamos para esclarecer que não defendemos que o TL seja o único ou mais importante recurso didático para as aulas de E/LE, mas, simplesmente, que também ele é uma ferramenta que pode e deve ser tão visada quanto outras.

Como diz Santos (2007b), as atividades formativas de LE relacionadas com a leitura de obras literárias e/ou fragmentos delas não deveriam ser consideradas como mais difíceis que as desenvolvidas a partir da leitura de um anúncio publicitário ou de um manual de instruções, por exemplo. Afinal, cada modalidade discursiva tem sua especificidade e, em seu conjunto, compõem a riqueza expressiva de uma língua.

No que tange aos documentos oficiais que normatizam a educação básica brasileira, estes apresentam grande preocupação quanto à utilização do TL não só no ensino de línguas, como no ensino em geral; diferentemente do QECR (2001) que, conforme já revelamos no tópico anterior, não faz qualquer menção ao TL como recurso didático²¹.

A começar pela Educação Infantil, os documentos nacionais afirmam que ter acesso à literatura “[...] é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura.” (BRASIL, 1998a, p. 143) Nesse que é o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” há, inclusive, a preocupação – necessária e por nós já abordada – com a adequação dos textos levados aos alunos, uma vez que “a oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos [...] pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à [...] literatura.” (p. 144)

Há, ainda, aquela visão de que o TL é um recurso passível de ser usado tanto quanto “[...] jornais, revistas, textos publicitários etc.” (BRASIL, 1998a, p. 152),

²¹ Ao contrário, revela a crença de que o TL é difícil, rebuscado, ao instituir, no nível C2, referente à compreensão leitora, o seguinte critério de auto-avaliação: “Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.” (QECR, 2001, p. 53)

podendo o professor “[...] recorrer a diferentes encaminhamentos” (p. 185) para trabalhar com essa vasta gama de possibilidades: “[...] textos informativos e literários, músicas, documentários e filmes [...]” (p. 185), dentre tantos outros recursos.²²

As OCEM (2006), embora concordem com essa visão, afirmam que

[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua.

Portanto, pensado dessa forma, o TL pode ser um grande recurso para proporcionar ao aluno um “[...] amadurecimento sensível e [...] um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.” (OSAKABE, 2004 apud OCEM, 2006, p.49)

Sendo assim, é importante que o próprio professor se abra para as potencialidades do TL, esforçando-se para “[...] se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível” (OCEM, 2006, p.78), ou seja, aqueles conteúdos que até podem ser cobrados em um vestibular, em um concurso etc., mas que não serão “conteúdos para a vida”.

Por isso, para finalizar este tópico, gostaríamos de expressar, desde já, o pensamento de que todas essas reflexões acerca do texto literário no ensino de E/LE (e de línguas em geral) precisam perpassar o campo da formação docente²³. Como trabalhar efetivamente com o TL nesse contexto de ensino, se durante a sua formação o professor não exercitou tal prática ou sequer teve a oportunidade de discutir essa temática? Esse e outros questionamentos também foram feitos por estudiosos como Santos (2007, 2008).

Discutiremos, oportunamente, a questão da formação docente, mas atrelada à concepção de crença, uma vez que, como já pudemos perceber, há um

²² Tal visão também se faz presente nos PCN+ (2002) e nas OCEM (2006).

²³ Por isso, no item 1.3.2, que fala sobre esse campo, trataremos dos documentos oficiais que regem a Educação Superior e, mais propriamente, a formação em Letras em nosso país.

conjunto de crenças atreladas a não utilização ou à subutilização do TL no ensino-aprendizagem de línguas e, mais propriamente, de E/LE.

Antes, porém, veremos, no tópico a seguir, as concepções existentes sobre o que seja cultura para, assim, introduzirmos a noção de *transculturalidade* e sua importância no ensino de línguas. Tudo isso porque também queremos estabelecer uma comunicação entre a *transculturalidade* e o uso do TL no ensino de E/LE, conforme veremos no item 1.3.3.

1.2 A *transculturalidade* no ensino de E/LE

1.2.1 As concepções de cultura

Segundo Sánchez (2009), relacionar cultura e língua não é nenhuma novidade, muito menos o é unir o ensino de cultura ao ensino de línguas. Assim, se vamos aqui relatar a importância de se trabalhar aspectos culturais (sob um viés *transcultural*, como logo mais explicaremos) nesse contexto de ensino-aprendizagem de E/LE, não podemos deixar de definir o que entendemos por *cultura*.

Para o autor, uma das definições mais amplamente aceitas na atualidade é aquela que afirma ser a cultura “[...] o conjunto de conhecimentos, crenças, atitudes e expressões da atividade ou ocupação de uma sociedade ou grupo social determinados.” (SÁNCHEZ, 2009, p. 308)²⁴

Apoiamos essa conceituação, porém sabemos que nem sempre a cultura foi assim entendida. Faz-se jus, portanto, relatar um pouco das concepções já registradas por alguns dos inúmeros teóricos acerca do que seja *cultura*.

Ainda com base naquele autor, durante muitos séculos a cultura esteve associada a uma visão elitista e bastante restrita. Alguns estudiosos faziam menção a uma “Cultura”, com maiúscula, cujo conceito estava associado apenas às belas artes e à literatura. E mais: estas eram entendidas como a produção e obras de um seleto número de autores, os quais constituíam o denominado cânone.

Tal conceito era bem recorrente no ensino de línguas que, na época, estava pautado no chamado Método de Gramática e Tradução. Apenas com o

²⁴ “[...] el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo social determinados.”

advento do Método Comunicativo, no final do século XX, é que houve uma mudança no enfoque dado à cultura no ensino de idiomas. Isso porque, diferentemente do método anterior, viu-se que a comunicação não se restringe somente à linguagem formal, ou seja, naquela intervêm outros fatores, tais como os gestos e o próprio contexto comunicativo.

Desse modo, “a cultura constitui-se em uma rede de elementos intimamente relacionados e interdependentes que adquirem personalidade em cada sociedade e possibilitam diferenciar as sociedades umas das outras.” (SÁNCHEZ, 2009, p. 314)²⁵ Surge, pois, a ideia de “cultura”, com minúscula, atrelada a uma visão subjetiva do mundo. Em outras palavras, o ensino de uma LE precisa incluir as associações existentes entre a nossa mente, os nossos conceitos e a realidade, as quais são regidas por padrões e estruturas que não são idênticas em todas as línguas nem em todos os grupos sociais.

Cox e Assis-Peterson (2007, p. 29) afirmam que “a noção de cultura, assim como a noção de língua no campo da Linguística, é hoje matéria de muita controvérsia entre cientistas sociais”. As críticas recaem sobre seu caráter redutor: “[...] a noção reduz complexidades sócio-históricas em caracterizações simples e oculta as condições morais e sociais que existem dentro e através das comunidades” (DURANTI, 1997, p. 23 *apud* COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 29).

Essas autoras parafraseiam os seis conceitos de cultura resenhados por Duranti (1997, p. 24-48), considerando o argumento do autor de que neles a língua exerce um papel bastante relevante. Para um melhor entendimento, sintetizaremos esses conceitos por meio do seguinte quadro:

Visão de “cultura”	Conceituação	Relação “língua x cultura”
Cultura como algo distinto da natureza	Transmitida através de gerações, posto que não nascemos com uma cultura, mas a aprendemos a partir da convivência com as pessoas que nos criam.	A língua é parte da cultura, isto é, categoriza o mundo natural e cultural, fornecendo importantes pistas sobre como estudar práticas e crenças culturais particulares.
Cultura como algo cognitivo	Pensada como conhecimento de mundo. Em outras palavras, são as formas das coisas que os indivíduos têm em mente, além de seus modos de perceber, relacionar e interpretar.	Conhecer uma cultura é como conhecer uma língua, pois ambas são realidades mentais. Logo, descrever uma cultura é também como descrever uma língua.
Cultura sob uma	Definida como comunicação, ou	O que significa que a teoria de mundo das

²⁵ “La cultura se conforma en un entramado de elementos íntimamente relacionados e interdependientes que cobran personalidad en cada sociedad y hacen posible diferenciar a unas sociedades de otras.”

visão semiótica	seja, como um sistema de signos.	peças deve ser compartilhada, sendo a cultura um produto da interação humana, portanto pública, produzida pelos homens e disponível à interpretação deles. Assim, as manifestações culturais são atos de comunicação.
Cultura como um sistema de mediação	Cuja interação humana com o ambiente (físico ou social) é mediada pelo uso de instrumentos e artefatos produzidos pelo próprio homem, podendo ser objetos materiais ou idealizados/símbolos.	Destarte, cultura como uma atividade mediadora entre os homens e o mundo em que vivem (mental e fisicamente) nada mais é do que uma expansão da noção de língua como um sistema mediador.
Cultura como um sistema de práticas	Em que o sujeito existe culturalmente e participa de uma série de atividades que são pressupostas e reproduzidas por suas ações individuais sem serem, contudo, totalmente deterministas.	Há, pois, uma relação entre conhecimento e ação no mundo, entre condições passadas e presentes. Cultura não é algo simplesmente externo ao indivíduo, nem algo meramente interno (na mente individualizada).
Cultura como um sistema de participação	O qual se relaciona com a acepção de cultura enquanto sistema de práticas, contendo o pressuposto de que toda ação no mundo (inclusive a comunicação verbal) é inerentemente social, coletiva e participativa.	Essa visão de cultura permite estudar como as línguas são usadas, já que falar uma língua significa ser capaz de interagir em um mundo maior do que somos enquanto indivíduos e maior do que se pode ver ou tocar. Nessa visão, é possível abordar a variação, haja vista a compreensão dos diferentes grupos envolvidos, e reconhecer que eles existem socialmente como parte de uma unidade mais abrangente.

QUADRO 1 – Conceituações de “cultura”
Fonte: Cox e Assis-Peterson (2007)

Apoiamos também essas seis teorias que abordam o que se entende por cultura. As autoras afirmam, no entanto, que cada uma delas “ilumina bem” um aspecto da cultura e deixa outros “na sombra”, o que é natural, levando-se em consideração a existência de inúmeras definições atribuídas ao termo cultura.

Alves (2010, p. 15) afirma que este “[...] vem sofrendo profundas transformações em seu significado no decorrer do tempo”, posto que:

“Cultura” é uma expressão utilizada para representar desde um conjunto de valores, tradições e capacidades inerentes à condição humana até a afirmação de identidades nacionais, de grupos e subgrupos. Refere-se ao enriquecimento de espírito, a valores e normas existentes em determinados contextos históricos e sociais. Pode expressar a conexão orgânica das diversas manifestações de uma época (quando, por exemplo, se fala de uma “cultura medieval”) ou se referir a certas atitudes que caracterizam uma instituição (como em “cultura empresarial”). O termo adquire conotações específicas quando se refere à “alta cultura”, à “cultura popular”, à “cultura de massa”, à “subcultura”. (ALVES, 2010, p. 15)

Assim, segundo o autor, cada saber ou disciplina, enfim, cada área do conhecimento desenvolve e apropria-se de um conceito para *cultura*, por isso

acredita que qualquer tentativa de síntese com relação à infinidade de definições atribuídas a esse conceito correria o risco de cometer grave simplificação. Por isso também nós não temos por objetivo aqui apresentar todas as possíveis concepções de cultura, mas, simplesmente, fazer um apanhado geral de modo a deliberar o nosso entendimento sobre ela.

Alves (2010), porém, faz uma rápida análise histórica do significado de cultura, afirmando ser possível identificar duas grandes dimensões desse termo, sendo uma “subjetiva” e outra “objetiva”, as quais estão presentes desde as origens gregas desse conceito até o surgimento de sua concepção científica.

No que tange à dimensão “subjetiva”, “[...] cultura diz respeito a uma propriedade ou capacidade do indivíduo de desenvolver suas ‘faculdades espirituais’ através da educação, da filosofia, das artes. Portanto, a um crescimento progressivo da pessoa.” (ALVES, 2010, p. 44)

Já na concepção “objetiva”, a qual ocupou lugar de destaque a partir do século XVIII e, principalmente, com o advento da visão científica de cultura, o termo ora discutido

[...] é utilizado para definir configurações de costumes, valores, princípios, técnicas existentes em uma determinada época. Na sua dimensão “objetiva”, tanto no seu aspecto “universalista” (cultura como patrimônio da humanidade) como “particularista” (para identificar determinados agrupamentos sociais, como “cultura brasileira”, “cultura nordestina” etc.), cultura é concebida como uma “realidade específica”, usualmente concebida como um “sistema”, composta por um conjunto de elementos inter-relacionados dentro de uma determinada sociedade ou comunidade. (ALVES, 2010, p. 44-45)

Coelho (2008), por sua vez, percorre os sentidos habituais que se atribui à palavra *cultura*, destacando aqueles que são relevantes para o estudo da cultura em sua condição de instrumento do desenvolvimento humano. Em outros termos, o autor adota o ponto de vista da denominada política cultural, a qual busca, com a cultura, modificar o mundo. Esse ponto de vista difere-se do que é seguido pelos estudos distanciados da cultura, como é comum, segundo Coelho (2008), na Antropologia e na Sociologia, interessados apenas em entender a cultura.

O autor apresenta a primeira definição do conceito etnológico²⁶ de cultura, o qual afirma:

²⁶ Verbete “Etnológico” (In: FERREIRA, 2004): “Relativo à Etnologia.” / Verbete “Etnologia” (In: *Ibidem*): “Conjunto dos estudos antropológicos que procuram generalizar e sistematizar, por meio de

[...] cultura, ou civilização, [...] é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e outras capacidades ou atitudes adquiridas pelo homem enquanto membro da sociedade. Em outras palavras, tudo. Tudo que é humano. (COELHO, 2008, p. 17)

Assim, o aludido conceito, em sua amplitude, refere-se a tudo o que é humano, tendo, naquelas áreas do conhecimento, porém, somente a preocupação de entender o mundo e, conseqüentemente, a cultura. Diverge, portanto, das ideias de Coelho (2008), que, como nós, vê a necessidade não só de perceber o mundo, mas de, através da cultura, atuar sobre ele de modo a transformá-lo positivamente. É a cultura vista como instrumento para o engrandecimento do homem e de suas inter-relações.²⁷

Assim como no conceito etnológico acima expresso, Martinez (2009, p. 92) trata o termo cultura como sinônimo de civilização, podendo esta abarcar as denominadas “cultura *cultivada*” (arte, literatura, história etc.); “cultura *cotidiana*” (modos de vida, vestimentas, alimentação, lazer etc.); e “cultura como conjunto de conteúdos transmissíveis” (englobando as duas concepções anteriores).

Retomemos, nesse instante, aquelas concepções de “Cultura”, com maiúscula, e “cultura”, com minúscula, pormenorizando tais acepções a partir das contribuições de Miquel e Sans (1992), autoras preocupadas com a perspectiva docente. Elas definem, na verdade, três tipos de cultura: a “Cultura com maiúscula” (ou “Cultura do Olimpo”); a “cultura com minúscula” (ou “cultura a secas”); e a “kultura com k” (ou “cultura alternativa”).

A “cultura com minúscula” (ou “cultura a secas”) é a cultura do cotidiano; compreende tudo o que é compartilhado pelos indivíduos de uma dada cultura. Seria algo como um “standard cultural” (ou padrão cultural), ou seja, o conhecimento operacional que todos os nativos possuem para se orientarem em situações concretas, para serem atores eficientes em todas as possíveis situações de comunicação e para participarem adequadamente nas práticas culturais do dia-a-dia.

Essa concepção envolve o já definido, o “não dito”, aquilo que todos os indivíduos pertencentes àquela língua/cultura compartilham e dão já por

comparação, análise e interpretação, os conhecimentos a respeito dos diferentes povos e suas culturas, obtidos através da etnografia.”

²⁷ Visão esta que também será mais bem detalhada no tópico seguinte, ao abordarmos a questão da *transculturalidade* e sua importância no ensino de línguas.

suposto/subentendido. Por exemplo: a questão do luto simbolizado pela cor preta; bater na madeira para afugentar maus pensamentos; não perguntar a uma pessoa o valor de seu salário, a não ser que seja uma relação de muita proximidade; dentre outros.

Somente a partir desse conhecimento é que os membros de uma cultura poderão ter acesso (sendo atores e receptores eficazes) à “kultura com k” e à “Cultura com maiúscula”, nem sempre compartilhadas do mesmo modo por todos os indivíduos. A “Cultura com maiúscula” (ou “Cultura do Olimpo”) se refere aos produtos sancionados pela sociedade. Seria, exemplificando, saber quem escreveu o famoso Quixote e que Picasso pintou o Guernica. Já a “kultura com k” é aquela cultura mais marginal, mais ligada à moda e às minorias, como, por exemplo, conhecer as gírias dos adolescentes.

Miquel (2008) afirma que essas três definições/diferenciações de cultura feitas por Miquel e Sans (1992) continuam sendo válidas, mas que, com a realização de outros estudos pelas autoras, tais conceitos foram ampliados. O uso, por exemplo, das terminologias “Cultura com maiúscula” e “cultura com minúscula”, segundo Miquel (2008), poderia gerar confusões, já que haveria a possibilidade de induzir ao pensamento de que a “Cultura com maiúscula” é mais necessária, relegando a um segundo plano a “cultura com minúscula”, quando deveria ser exatamente o contrário.

Assim, essa autora substituiu os três termos por: “cultura essencial” (antes “cultura com minúscula”); “cultura legitimada” (antes “Cultura com maiúscula”); e “cultura epidérmica” (antes “kultura com k”), ilustrando suas explicações com a imagem de um tronco de árvore, em que a “cultura essencial” seria a parte central do tronco (por onde corre a seiva que o nutre); a “cultura legitimada” seria a parte mais afastada desse centro; e a “cultura epidérmica” seria a “casca” do tronco.²⁸

Desse modo, a noção de cultura, de acordo com Mattelart e Neveu (2004), perpassa desde as grandes obras ditas “legítimas” (como a *Mona Lisa*) até as maneiras de viver, sentir e pensar próprias de certo grupo social (como torcedores em um jogo de futebol, por exemplo).

Esses autores afirmam que a ideia de “cultura legítima” – ou “cultura legitimada”, conforme nomenclatura adotada por Miquel (2008) – implica em outra

²⁸ Apesar da substituição das nomenclaturas e da metáfora do tronco, as explicações sobre as três acepções de cultura seguem as mesmas.

oposição, haja vista o que se convencionou chamar de “cultura de massa”, produzida pelas “indústrias culturais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 11). A expressão “cultura de massa” designa aquilo que é produzido para atingir a massa popular, sendo o conteúdo disseminado através dos meios de comunicação de massa.

Acreditamos que o entendimento de *cultura* não deve ser algo particularista ou restritivo, muito menos arraigado a pensamentos preconceituosos, afinal, como diz Coelho (2008), apoiado nas proposições de Franz Boas (1858-1942):

[...] cada cultura tem um valor próprio a ser reconhecido, um *estilo* específico que se manifesta na língua, nas crenças, nos costumes, na arte e que veicula um *espírito* próprio (a identidade), cabendo ao etnólogo estudar *as culturas* (não a Cultura) e, mais do que verificar *em quê* consiste uma dada cultura, apreender o elo que une um indivíduo a uma cultura. (COELHO, 2008, p. 22)

E no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, cabe ao docente proporcionar ao aluno o contato com as culturas (e não apenas com a “Cultura” ou “cultura legitimada”) e o espaço para discussões sobre elas, não normatizando o que seja ou não cultura e nem a tratando como um “estado”, mas como uma “ação”.

Ou seja:

Os entendimentos normativos da cultura desembocam inelutavelmente na concepção da *cultura como um estado* (como uma estação, uma permanência, no limite uma estagnação), portanto na *cultura como um deve ser* – e daí derivam todas as tragédias (“a cultura ariana é isto”, “a cultura burguesa é aquilo”, “a cultura operária é isso”, “a cultura brasileira é tal e somente tal”) – quando a meta que se propõe com dignidade é a da *cultura como ação*, a cultura aberta ao *poder ser* no sentido de *experimentar ser* uma coisa ou outra e experimentar ser uma coisa e outra, livre de toda restrição ou imposição (COELHO, 2008, p. 22).

Portanto, como diz Silva (2000), se cada grupo quiser determinar a forma que o mundo deve ter e, ainda, como as pessoas devem ser, a cultura assume, então, os meandros de um jogo de poder, em que algumas identidades e subjetividades são aceitas, por serem vistas como “normais”; e outras, rejeitadas, por serem diferentes, “anormais”.

Logo, é necessário, no âmbito do ensino de línguas, eliminar os estereótipos, sobretudo os que são vistos como negativos. Em outras palavras, “os

fatos culturais devem ser apresentados como são: como realidades culturais” (SÁNCHEZ, 2009, p. 317)²⁹, proporcionando, assim, “[...] um modelo de realidade por meio do qual damos sentido não somente a nosso comportamento, senão também ao comportamento dos outros e ao entendimento de outras realidades.” (MONTE, 2009, p. 33)

Levando em consideração, como já professamos, a existência de uma infinidade de conceitos para cultura e o nosso entendimento *transcultural*³⁰, encerramos este tópico com a visão de que a mais ampla definição de cultura é o que melhor nos atende neste estudo, haja vista nosso ideal pluralista no ensino de E/LE e de línguas em geral.

Não podemos, pois, entender por cultura apenas a “alta cultura” (“Cultura com maiúscula” ou “cultura legitimada, segundo nomenclatura já retratada), mas tomá-la em um sentido mais amplo, não restritivo, nem seletivo. Cultura é, portanto, o conjunto de conhecimentos, experiências, crenças, atitudes, valores, costumes/tradições, comportamentos, hábitos sociais, estilos de vida etc. dos indivíduos que compõem um grupo ou sociedade. É, simplesmente, todo o produto (material, espiritual...) da atividade humana. Em síntese, “[...] é tudo aquilo que amplia nossos horizontes.” (SOLER-ESPIAUBA, 2006, p. 18)³¹

E no que tange aos documentos oficiais da educação brasileira, a *cultura* é também entendida de “forma ampla e plural”, como

[...] o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e resignificação. Esta ideia de cultura transcende, mas engloba os interesses momentâneos, as tradições específicas e as convenções de grupos sociais particulares. O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias [...], propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida. (BRASIL, 1998a, p. 46)

Esse é o conceito de cultura expresso no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, mas também os demais documentos oficiais abordam essa

²⁹ “*Los hechos culturales deben presentarse como son: como realidades culturales.*”

³⁰ Nosso(a) leitor(a) logo entrará em contato com essa vertente que já não se consegue adiar, posto que se faz presente em todas os nossos pensamentos e reflexões ao longo deste trabalho.

³¹ “*Cultura es todo aquello que amplía nuestros horizontes.*”

questão cultural sob esse prisma, como veremos no próximo tópico (1.2.2), apenas não definem um conceito, a exceção dos PCN (1998b), que dizem:

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe.

A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores. O grupo social transforma e reformula constantemente esses códigos, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade. (PCN, 1998b, p. 34)

Apesar daquela nossa visão sobre a mais ampla definição de cultura ser a que melhor nos atende, gostaríamos de expressar nossa simpatia para com os pensamentos de Hall (2006), o qual vê a cultura como um conjunto de valores ou significados compartilhados. Assim, ao observarmos uma cultura diferente, é preciso não perder de vista que o estamos fazendo a partir de nossa realidade, sendo interessante a contraposição local *versus* global. Faz-se necessária, desse modo, uma posição flexível e reflexiva diante da alteridade³².

Segundo o autor, precisamos conviver com distintos padrões de alteridade, já que é fantasioso pensar que existe uma “[...] identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente.” (HALL, 2006, p. 13)

Para um melhor entendimento dessa concepção de cultura por nós apreciada, passemos, no tópico seguinte, a discuti-la mais profundamente, adentrando no campo do *transcultural*, e, façamos, assim, nossas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras (mais propriamente de E/LE).

1.2.2 *Transculturalidade* e ensino de línguas

Antes de apresentarmos o conceito de *transculturalidade* para este trabalho, julgamos necessário refletirmos sobre as concepções de *multiculturalidade* e *interculturalidade*. Para tanto, tracemos, ainda, algumas considerações a respeito

³² Verbetes “Alteridade” (In: FERREIRA, 2004): “Qualidade do que é ‘outro’.”

do estudo da cultura, relacionando-o, mais particularmente, com o universo de ensino de LE.

Monte (2009), como base em autores como Riera (2005) e Galeano (1992), revela que o estudo da cultura anterior ao final do século XIX surgiu com a intenção de elucidar costumes, hábitos e crenças de outras civilizações que não as europeias; ou seja, os europeus olhavam para outros povos e faziam comparações consigo mesmos. Tais comparações, no entanto, eram revestidas de preconceito, havendo, ainda hoje, quem pense que o que provém da Europa é que é o adequado para o resto do mundo.

Adentrando mais propriamente no universo de ensino de línguas, vemos, assim como Monte (2009), a necessidade de “[...] desenvolver no aprendiz certos aspectos afetivos e emocionais, entre os que destacam a especial atitude, sensibilidade e empatia para as diferenças culturais, como meio imprescindível para superar o etnocentrismo³³.” (MONTE, 2009, p. 32)

Segundo Laraia (2001), todo sistema cultural tem a sua própria dialética e, portanto, tentar julgar outra cultura com base em uma dialética que não seja a sua é exatamente etnocentrismo. Porém, mais do que essa questão etnocêntrica, preocupa-nos, tomando o contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas, a postura docente e discente diante dessa relação com a língua/cultura estrangeira, haja vista a existência de uma supervalorização do “Outro” e certo menosprezo pelo que nos é “próprio” (MOTTA-ROTH, 2003).

Para que possa haver um trabalho adequado nessa relação entre culturas distintas, como no caso do ensino de LE, julgamos importante elucidar conceitos como *multiculturalidade*, *interculturalidade* e, finalmente, *transculturalidade*.

De acordo com Cox e Assis-Peterson (2007), o primeiro conceito (*multiculturalidade*), muitas vezes visto como sinônimo do segundo (*interculturalidade*), representa uma multiplicidade, uma pluralidade de culturas, enquanto que o segundo remete à uma visão em que não basta reconhecer a existência de múltiplas culturas, pois é preciso estabelecer uma inter-relação entre essas distintas culturas.

³³ Verbete “Etnocentrismo” (In: FERREIRA, 2004): “Tendência do pensamento a considerar as categorias, normas e valores da própria sociedade ou cultura como parâmetro aplicável a todas as demais.”

Ao entendermos, porém, que o modo como encaramos a(s) outra(s) cultura(s) perpassa a forma como observamos a nossa própria realidade, nos defrontamos com a noção de *transculturalidade*, a qual é, portanto, uma ampliação do conceito de *interculturalidade*.³⁴ Através dessa conceituação ampliada temos não só a consciência de que somos diferentes, múltiplos, plurais e que estabelecemos inter-relações, mas que reconhecemos o direito do “Outro” e, obviamente, o nosso direito à diferença. Eis a definição de *transculturalidade*³⁵ que adotamos para este trabalho com base em Cox e Assis-Peterson (2007).

Falar desse conceito no âmbito do ensino de línguas é defender, sobretudo, o respeito e a abertura à cultura do “Outro”, sem, no entanto, supervalorizá-la, rejeitando ou menosprezando o que nos é próprio. Vejamos, pois, outras considerações sobre o termo, haja vista sua fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Contudo, abordemos antes a provável origem dessa terminologia:

Segundo Reis (2010), o antropólogo cubano Fernando Ortiz criou, em 1940, em sua obra mais importante, intitulada *Contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco*, o termo *transculturação*. O fundamento das reflexões de Ortiz “[...] sempre giraram em torno de um tema principal: Cuba e a dinâmica de sua formação social, econômica e cultural.” (REIS, 2010, p. 465) Assim, na obra supracitada, o autor trata da formação do povo cubano, visitando “[...] os diversos grupos que se mesclaram e resultaram no que hoje chamamos de cubanos.” (p. 467)

Para tanto, Ortiz defende a necessidade de criar um novo termo que fosse capaz de abranger e significar o “[...] processo sempre em movimento que é o encontro dos povos e de suas culturas.” (REIS, 2010, p. 467) Desse modo, surgiu o neologismo *transculturação*, ultrapassando, segundo o estudioso, “[...] a visão limitada de mestiçagem racial, para significar o movimento que subjaz ao encontro de culturas.” (p. 468)

Esse conceito criado por Ortiz nos anos de 1940 foi adaptado pelo escritor e crítico uruguaio Ángel Rama entre 1970 e 1980 para analisar as narrativas latino-americanas do século XX, surgindo, pois, a ideia de *transculturação*

³⁴ Segundo Padilha (2004, p. 262), “[...] o transcultural é uma forma de comunicação que ultrapassa, que vai além daquela possível no âmbito das relações que se estabelecem no nível do multiculturalismo e da interculturalidade.”

³⁵ Esse conceito é também conhecido com o vocábulo inglês *cross-cultural*.

*narrativa*³⁶. Mas não só Rama fez uso da terminologia idealizada pelo autor cubano readaptando-a a sua proposta de estudo.

Conforme Reis (2010), o vocábulo de Ortiz teve seu valor confirmado com as inúmeras redes de discussões, reapropriações e novas leituras que seguem até a atualidade, tal seja o caso do entendimento do termo *transculturalidade* como tratamos neste trabalho. Porém, como afirmam Cox e Assis-Peterson (2007, p. 36), o conceito de *transculturação* proposto por Fernando Ortiz “[...] implica a perda de uma cultura anterior (desculturação)”³⁷, já o de *transculturalidade* não.

Essas autoras apresentam os termos *transculturalidade* e *transglossia*, remetendo à importância dessas duas concepções na educação (aqui, especificamente, no ensino de LE e, mais restritamente, no ensino de E/LE). Essas duas noções mesclam e ultrapassam termos costumeiramente utilizados, como *diversidade cultural*, *multiculturalismo*, *pluralismo cultural* etc. no que tange à cultura; e *diversidade linguística*, *multilinguismo*, *pluralismo linguístico* etc. no que se refere à língua.

Trazendo a reflexão para a área de ensino de E/LE, falar, por exemplo, de *multiculturalidade* seria, simplesmente, constatar a existência de outras culturas (a argentina, a chilena, a cubana, a boliviana etc.) além da espanhola. Esta é, pois, uma visão profundamente colonialista, arraigada ao pensamento de que a cultura hispânica é o que provém da Espanha, “berço da língua”.

Sobre esse tipo de visão pondera Boaventura Santos, em entrevista a Gandin e Hypólito (2003), defendendo o chamado *multiculturalismo emancipatório* – quiçá o precursor do termo *transculturalismo/transculturalidade* ora versado – que reconhece a diferença entre culturas, mas não defende a mera adição de elementos das culturas dominadas às das dominantes, perfilhando as particularidades de cada cultura. Exemplificando, seria uma crítica ao simples acréscimo de aspectos culturais dos países hispano-americanos no ensino de E/LE que privilegia, de modo geral, o que pertence à Espanha.

Segundo Monte (2009, p. 33), apoiando-se nas ideias de Giroux (1990):

³⁶ Esse conceito, segundo Cunha (2007), tem origem na transposição do conceito antropológico/cultural criado por Ortiz às obras literárias da “nova narrativa” latino-americana (ou do *boom* latino-americano) produzidas ao longo da década de 1960, haja vista o conflito entre vanguardismo (modernismo) e regionalismo.

³⁷ “A *transculturação* envolve dois movimentos: um de desculturação (desenraizamento parcial de uma cultura anterior) e outro de neo-culturação (criação de novos fenômenos culturais).” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35)

[...] cultura é também um campo de luta e contradição, e não existe nenhuma cultura homogênea. Ao invés, há culturas dominantes e culturas dominadas, as quais expressam diferentes interesses e operam em diferentes e desiguais âmbitos de poder [...]. A experiência pedagógica se converte aqui num convite a fazer visíveis as linguagens, sonhos, valores e encontros que constituem as vidas daqueles cujas histórias se veem reduzidas com frequência de forma ativa ao silêncio. (MONTE, 2009, p. 33)

Como diria Macedo (2004), devemos ter cuidado com o que se denomina educação multicultural, para que não se torne uma espécie de “paternalismo caridoso”³⁸, sob o jugo de uma escola/sociedade positivista. Sendo assim, vemos a clara necessidade de se desenvolver mais que a *multiculturalidade* ou mesmo a *interculturalidade*. Apoiamos o desenvolvimento da *transculturalidade* no ensino de línguas estrangeiras, cujo início necessita ser com essa mudança de concepção, a começar pelo próprio educador, para que este possa construir nos alunos (e não só ensinar) uma visão emancipada e *transcultural*.

O termo *transculturalidade*, pois, traduz perfeitamente a atual conjuntura mundial, cujas culturas, sociedades etc. são mescladas, sobretudo agora com o advento da Internet. Observamos comunidades consideradas culturalmente híbridas, tendo em vista os interesses comuns e não somente o fato de pertencerem a uma mesma raça, país etc. (MOTTA-ROTH, 2003). Como diz Hall (2006, p. 88), são os “[...] cruzamentos e misturas culturais [...] cada vez mais comuns num mundo globalizado.”

Assim sendo, *transculturalidade* vai além da simples constatação de grupos culturais diversos (*multiculturalismo* e demais termos já citados), revelando aqui o que é “trans”, ou seja, o que ultrapassa barreiras pré-estabelecidas, tanto geográficas como culturais, em meio a outras. “O prefixo *trans*, dentre seus muitos sentidos, veicula aqueles de ‘movimento através de’, ‘movimento de ir e vir’, ‘movimento perpétuo’, ‘trânsito’, ‘circulação’, ‘troca’.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 35)

Tais sentidos nos remetem à ideia de “fronteiriço”, ou melhor, de seu rompimento, com vistas a um “lugar deslizante”, como defende Bhabha (1998), em *O local da cultura*, obra que enaltece a “fluidez”, esse movimento de “vai-e-vem”

³⁸ Segundo o autor, no campo da educação multicultural para o ensino da tolerância há uma postura paternalista, pois a ênfase no ensino da tolerância cultural é muito falha. Nas palavras de Macedo (2004, p. 103): “[...] prometendo ao ‘outro’ uma dose de tolerância, não só subtrai as reais oportunidades para o desenvolvimento do respeito mútuo e da solidariedade cultural, como também esconde o privilégio e o paternalismo inscrito no chavão ‘eu vou te tolerar, independentemente da tua cultura repugnante’.”

(simbolismo presente no prefixo “*trans*” acima descrito), travando também discussões sobre a alteridade.

Precisamos, pois, abrimo-nos à *transculturalidade*, tendo em mente o próprio contexto da globalização, que também compreende esse âmbito cultural ora em pauta. É imprescindível rever o posicionamento da escola, do professor, dos próprios pais e da coletividade de modo geral. Fala-se muito de tolerância à cultura do “Outro”, da importância de uma visão multicultural, mas será adequado o termo “tolerância”? É suficiente o aspecto multicultural?

Julgamos realmente necessário rever a estrutura educacional, o currículo escolar, e, assim, a partir da base, modificar o modo de pensar e agir de toda uma sociedade, para que esta seja, de fato, justa, democrática e aberta ao “Outro”, não só multi, mas *transculturalmente*.

Para que a *transculturalidade* seja desenvolvida no ensino de línguas, é mister traçar paralelos entre a cultura do aprendiz e a do “Outro” (MOTTA-ROTH, 2003), observando semelhanças ou mesmo diferenças, mas sem um olhar julgador (apenas crítico, talvez). Há, pois, a necessidade de se fugir de estereótipos, ou seja, de visões clichês que determinam o que é certo ou errado, bom ou ruim, superior ou inferior, enfim, que privilegiam certas culturas em detrimento de outras, seja por questões políticas, econômicas, sociais, históricas etc. (MOTTA-ROTH, 2003).

Acreditamos que, ao se estudar outra língua, há a interação de um indivíduo constituído sócio-culturalmente com outra cultura/sociedade também já constituída, portanto, há que se respeitar e não buscar adequações. Sendo assim, a própria língua, ao ser ensinada, deve ser vista e utilizada como um recurso mediador para uma abordagem *transcultural*.

Creemos ainda que o professor de línguas deve ter a preocupação de desenvolver a *transculturalidade* em sala de aula como meio de evitar preconceitos, favorecendo a compreensão de questões sociais como forma de estimular o respeito ao “Outro”, tudo isso por intermédio da própria língua, é dizer, do próprio ensino desta. Neste ponto, vale ressaltar a importância de despertar nos alunos e, assim, quiçá, na comunidade de modo geral o que se denomina “cultura de paz”³⁹, através de uma “educação para a paz” (RÖHRS, 1992).

³⁹ Proposta defendida, inclusive, pela Organização das Nações Unidas (ONU), segundo os PCN (1998b).

A “educação para a paz” deve ser vista em sua real importância e não pode constituir apenas uma pequena parcela da educação integral do indivíduo. A educação pacifista tem, pois, o papel de florescer nas pessoas a disposição para a paz, a capacidade para a paz e a presteza para a paz (RÖHRS, 1992).

Leffa (2005) diz alinhar-se com aqueles que pregam o ensino da LE para a paz. Segundo o autor, Goethe, famoso escritor alemão do período romântico, disse que “[...] quem não conhece uma língua estrangeira não conhece a própria língua.” (LEFFA, 2005, p. 217) E acrescenta que o ponto interessante nesse pensamento de Goethe

[...] é a possibilidade de a língua do outro ser necessária para constituir e enriquecer a nossa, antecipando a ideia de Bakhtin de que a nossa fala é determinada pela fala do outro. O conhecimento de uma língua estrangeira amplia nossa potencialidade de realização como falantes de nossa própria língua. Paulo Freire já dizia que não há possibilidade de democracia sem a convivência com o diferente. (LEFFA, 2005, p. 217-218)

Aproveitando o mote, Faria (1992) trata sobre o lema da União Europeia (UE): “*In varietate concordia*”; que em português significa: “Unida na Diversidade”. Esse lema significa que, na UE, os europeus unem esforços em favor da paz e da prosperidade, encarando as variadas línguas, culturas e tradições existentes como algo vantajoso para seu continente⁴⁰.

Também Morin (2001, p. 57) afirma que

Os que vêem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que vêem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade.
O duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial.

É importante entender a língua/cultura do “Outro”, aquilo que nos é diferente, em sua complexidade, pois, como afirma Maher (2007), só assim será possível criar provimentos para acomodá-la, acolhê-la, de forma respeitosa na escola ou em qualquer outro ambiente de ensino, indo além do simples reconhecimento, da mera tolerância e do discurso politicamente correto.

⁴⁰ É recente a ideia de um lema da UE, tendo este sido oficialmente proclamado no dia 04 de maio de 2002, através do Parlamento Europeu. Assim, essa unidade na diversidade proposta pelos europeus motiva trabalhos conjuntos pela paz e prosperidade, sem perder de vista a enriquecedora diversidade de seus países. (FARIA, 1992)

No entanto, há que se estabelecer também um diálogo de culturas entre “Nós” e os “Outros”⁴¹, como bem defende Motta-Roth (2003), ou seja, numa formação *transculturalista* devemos apreciar e nos sensibilizar não só pela cultura do “Outro”, mas também pela nossa. Dessa forma, defendemos aqui a sugestão da autora para uma prática docente em LE que discuta as relações de poder existentes, inclusive, na própria apreciação da cultura, tanto da nossa como de “Outros”.

Destarte, ainda com base em Motta-Roth (2003), acreditamos que para acabar com estereótipos, alunos e professores devem aprender a apreciar a si e analisar criticamente o “Outro” (e vice-versa). É interessante, por exemplo, trabalhar em sala com textos na língua estrangeira que tratem sobre o Brasil, para, deste modo, introduzir a visão do “Outro” sobre “Nós” e, posteriormente, observar o contrário, expandindo visões e concepções. Ver se aceitamos a visão que o “Outro” tem de “Nós” e observar criticamente também a visão que “Nós” temos do “Outro”.

Portanto, ao invés de ensinar a cultura em si, o professor deve ensinar como analisá-la criticamente, tanto a nossa como a alheia. Isso também é desenvolver a *transculturalidade*.

É igualmente interessante que o professor leve para a sala de aula atividades que sirvam de treino quando de um convívio intercultural real (em outro país, por exemplo). Porém, o mais importante é que o professor transmita ao aluno que não só ele deve adaptar-se ao “Outro”, à cultura estrangeira em que deverá se inserir, mas que todos devem entrar num consenso comunicativo e comportamental, visto que o “Outro” também precisa ter a visão de abertura e respeito às diferenças.⁴²

Monte (2009), apesar de não citar/usar o termo *transculturalidade*, apresenta em seu discurso marcas de um ideal *transcultural*, conforme temos visto ao longo das citações feitas neste trabalho.

Sobre o acima exposto, o autor afirma, por exemplo, que é possível reduzir “[...] o impacto do choque cultural próprio das situações de intercâmbio dos âmbitos culturais diversos” (MONTE, 2009, p. 32), sem necessariamente renunciar à

⁴¹ Optamos pelas terminologias “Outro(s)” e “Nós” com inicial maiúscula em ambas, ainda que MOTTA-ROTH (2003) utilize, na maior parte de sua escrita, a primeira com inicial maiúscula (“Outro(s)”) e a segunda com minúscula (“nós”). A escolha deve-se ao pensamento de que apenas o registro de “Outro(s)” com maiúscula transmite uma ideia de superioridade com relação ao “alheio” em detrimento do que nos é próprio.

⁴² Retomamos, aqui, a proposta da “cultura de paz”, da “educação para a paz” defendida por RÖHRS (1992).

nossa identidade e nem à nossa personalidade. Seria um enfoque dado à língua como “[...] elemento de integração da cultura” (p. 32), substituindo a ideia de “cultura-meta” pela de “culturas em contato”, ou seja, a própria cultura e a estrangeira.

Não apenas esse autor apresenta um ideal *transcultural* sem, no entanto, valer-se dessa terminologia. O QECR (2001), por exemplo, foi elaborado pelo Conselho da Europa, o qual tem como preocupação

[...] melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração. O Conselho da Europa apóia também métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens e também os aprendentes mais velhos a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros. Neste sentido, o trabalho contribui para promover uma cidadania democrática. (QECR, 2001, p.12)

Assim, apesar de esse documento trabalhar com o conceito de “competência plurilingue e pluricultural”, traz consigo o entendimento de que o objetivo central do ensino-aprendizagem em LE é “[...] promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (QECR, 2001, p. 19), ou seja, encarando positivamente a diversidade do “Eu” e do “Outro”, cabendo aos professores e aos próprios alunos “[...] reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido.” (p. 19)

Também sem usar o termo *transculturalidade*, mas delineando em seu discurso as mesmas marcas, estão os documentos oficiais da educação básica brasileira e demais leis.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, em seu título primeiro (“Da Educação”) e artigo primeiro, menciona-se “as manifestações culturais” como desenvolvimento dos processos formativos que abrange a educação. E no seu título segundo (“Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”) e artigo segundo, afirma-se que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996)

Portanto, segundo o artigo terceiro desse título, o ensino será ministrado com base em princípios como os expressos nos incisos II e IV, respectivamente: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. (BRASIL, 1996)

Além da educação básica, a LDB trata da educação superior, em seu capítulo quarto. Afirma, assim, em seu Artigo 43, que esta tem por finalidade, dentre outras coisas, difundir a cultura e, dessa forma, “[...] desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.” (BRASIL, 1996)

Vemos, portanto, a preocupação da Lei Nº 9.394/96 com o aprimoramento do educando, seja em que nível for, enquanto ser humano, incluindo em sua formação questões éticas para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

Outra lei importante é a de número 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Nela vemos, por exemplo, que uma das diretrizes nacionais para a educação é o respeito às diversidades e às expressões culturais, estando essa visão presente desde o que é traçado para a Educação Infantil até a Formação Superior⁴³.

Assim, no que tange aos PCN, temos, para a Educação Infantil, “uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente” (BRASIL, 1998a, p. 35), devendo, necessariamente:

[...] promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um.

Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. (BRASIL, 1998a, p. 35)

Destarte, “aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a

⁴³ Essa formação será abordada no tópico 1.3.2, que versa sobre crenças e formação de professores de E/LE, divisando o que normatizam o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras nos âmbitos aqui propostos.

realidade.” (BRASIL, 1998a, p. 117) Portanto, a partir do contato com informações relativas à cultura, o educando

[...] constrói e reconstrói noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo que ocorra um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações com os conhecimentos culturalmente difundidos nas interações com os outros [...]. (BRASIL, 1998a, p. 171)

Para o Ensino Fundamental de primeiro e segundo ciclos, os PCN (1998b) traçam objetivos em que os alunos sejam capazes de, dentre outras coisas:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (PCN, 1998b, p. 6)

Há, ainda, nesse documento, os denominados Temas Transversais, cuja Pluralidade Cultural é um deles, com vistas ao desenvolvimento de capacidades como:

- conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural. (PCN, 1998b, p. 43)

Nos PCN (1998b) para o Ensino Fundamental de terceiro e quarto ciclos também há a discussão sobre “a tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade.” (PCN, 1998b, p. 16) O documento versa, pois, sobre o processo de globalização e de encontro com o “Outro” e, conseqüentemente, consigo mesmo.

No que se refere à aprendizagem de LE, vê-se

[...] uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. (PCN, 1998b, p. 63)

Os conteúdos de LE se articulam com os temas transversais – a exemplo da Pluralidade Cultural – “[...] pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana.” (PCN, 1998b, p. 63) Ao se promover uma apreciação de outras culturas, contribui-se para

[...] desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (PCN, 1998b, p. 37)

Logo, o papel educacional da LE é extremamente importante, haja vista sua contribuição para a construção e o cultivo “[...] de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.” (PCN, 1998b, p. 38)

Todas essas visões e percepções de cunho *transcultural* também se fazem presentes nos documentos que normatizam o Ensino Médio brasileiro (PCNEM, 2000; PCN+, 2002; OCEM, 2006). Vejamos:

Segundo os PCNEM (2000, p. 30):

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

Portanto, tais reflexões propiciam ao aluno uma análise de sua própria língua e cultura através de vínculos estabelecidos com outras culturas, seja por semelhança ou por contraste. Isso lhe permite compreender melhor sua própria realidade e, por conseguinte, as de outros, enriquecendo, pois, sua visão crítica e seu universo cultural. Logo, o estudo de uma LE permite um olhar sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, os quais contribuem para a eliminação de possíveis estereótipos e preconceitos (PCN+, 2002).

Examinemos, finalmente, o que dizem as OCEM (2006) especificamente sobre o ensino de Língua Espanhola:

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. [...] O enfrentamento da diversidade certamente comportará representações sobre o próprio e sobre o alheio [...] (OCEM, 2006, p. 149)

Assim, as ideias arroladas pelos documentos relativos à educação nacional apontam para o papel crucial que o conhecimento de uma LE – de modo geral e também o conhecimento do espanhol em particular – pode assumir no sentido de “[...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.” (OCEM, 2006, p. 133)

[...] pessoas diferentes falam de uma maneira diferente, porque pensam diferente, e elas pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta. (KRAMSCH, 1998, p. 11 *apud* DOURADO; POSHAR, 2010, p. 38-39)

Desse modo, segundo Dourado e Poshar (2010), a indissociabilidade entre língua e cultura está cada vez mais perceptível nesse nosso mundo globalizado. Porém, mais que uma educação intercultural – como propõem as autoras – e mais que uma educação pluri/multicultural – como recomendam os PCN⁴⁴ e demais documentos anteriormente referenciados –, urge uma educação *transculturalista*. No entanto, infelizmente, “[...] os autores de livros didáticos de língua estrangeira ainda não atentaram para isso e dirigem sua atenção apenas para a Cultura [aquela com maiúscula] da língua alvo.” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 34)

As autoras afirmam, baseando-se em estudos de Damen (1986) e Kramsch (1996), que a cultura, mesmo estando presente naqueles livros, é ainda

⁴⁴ Segundo Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007), os PCN devem atentar para o uso do termo pluriculturalidade e para o que ele representa, a fim de não reproduzirem um discurso estereotipado, posto que “[...] o tratamento da questão merece aprofundamento, para que não seja trivializada.” (CAVALCANTI E BORTONI-RICARDO, 2007, p. 14)

apresentada de modo bastante periférico, ou seja, como uma mera curiosidade ou informação adicional, priorizando-se a denominada “Cultura com maiúscula”. Não há, portanto, por parte dos autores de livros didáticos de LE, a preocupação com o desenvolvimento dessa compreensão/conscientização *transcultural*.

Também os PCN (1998b) criticam certos materiais didáticos que colaboram na disseminação de preconceitos, ao invés de esclarecê-los.

Nesse sentido, materiais didáticos desempenharam papel crucial, tanto por veicularem explicitamente noções erradas quanto de maneira velada e implícita, por exemplo, em ilustrações que insistiram em passar estereótipos que aprisionavam grupos étnicos a certos papéis sociais. (PCN, 1998b, p. 67)

Além disso, seguindo o pensamento de Barros (2009), o próprio professor, ao selecionar os produtos culturais, “[...] faz um recorte da cultura que mais lhe interessa e quase sempre acabam imperando [...] as representações eruditizadas da cultura.” (BARROS, 2009, p. 119) Logo:

É tarefa de todo professor e da equipe da escola estarem atentos, operando críticas sobre materiais didáticos, dando atenção ao modo como é tratada a noção da diversidade, que deve trazer sempre uma base de respeito às qualidades de cada ser humano. Tal crítica deve incluir decididamente o repúdio a materiais que tragam erros, preconceitos, difusão de atitudes discriminatórias, assim como a discussão de materiais que sejam, eventualmente, trazidos pela criança para a situação de sala de aula, e contenham incorreções. (PCN, 1998b, p. 67)

Fica assim definida nossa defesa à *transculturalidade* no ensino de línguas e, mais especificamente, de E/LE, haja vista a necessidade não mais somente da abordagem cultural simplista e da constatação das diferenças, mas a não permissão de que tais diferenças sejam um impedimento para o trânsito entre culturas distintas, em que haja o constante encontro do “Eu” e do “Outro”.

Discutamos, agora, o que são e o que representam as crenças na formação e na atuação docente, para, em seguida, finalizarmos nosso capítulo de aporte teórico apresentando as crenças sobre o desenvolvimento da *transculturalidade* através do TL no ensino de E/LE, o qual também é nossa defesa.

1.3 Crenças de professores (formadores e em formação) sobre a transculturalidade a partir do uso de TLs no ensino de E/LE

1.3.1 As definições de crenças

Em Linguística Aplicada (LA), na linha de pesquisa relativa ao ensino e aprendizagem de línguas, observou-se a mudança de foco no decorrer das diferentes correntes teóricas que tratam sobre as concepções de linguagem, aprendizagem e ensino de língua, em especial, de línguas estrangeiras.

Em um primeiro momento, priorizou-se, no ensino de línguas, o produto, isto é, a língua em si. Posteriormente, deu-se prioridade ao processo, e, assim, o foco passou a ser seus agentes: os alunos. Estes assumiram, pois, as responsabilidades de suas próprias aprendizagens, deixando de ser meros receptáculos das informações dadas pelo(s) professor(es). Os estudos, nesse período, passaram também a investigar os fatores contextuais e afetivos que interferem no rendimento desses discentes. Já em um terceiro momento, o foco passou a ser o professor, e, dessa forma, o papel por ele desempenhado em sala de aula começou a ser observado (SANTOS, 2006).

Almeida Filho (2007, p. 15) afirma que nessa etapa “está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo”. O docente, no entanto, é tido como um dos agentes fundamentais do processo, haja vista seu papel decisivo dentro da “Operação Global de Ensino de Línguas”⁴⁵, posto que é ele quem conduz a aula, define os objetivos e planeja os procedimentos para que a aprendizagem ocorra, não diminuindo, obviamente, as responsabilidades do aluno nesse processo.

Ainda segundo esse autor, pesquisadores interessados na figura do professor de LE têm tentado descobrir por que este ensina como ensina, o porquê de suas atitudes e ações no seu local de trabalho (a sala de aula) e quais motivos o levam a tomar certas decisões e/ou atitudes.

⁴⁵ De acordo com o autor, na integração do ensino-aprendizado, um professor de LE perpassa por várias tarefas, como, por exemplo: “planejamento das unidades de um curso”; “produção ou seleção de materiais”; “experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas dentro e também fora da sala de aula”; “avaliação de rendimento própria e dos alunos”; etc. É a denominada “Operação Global de Ensino de Línguas”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.17)

Almeida Filho (2007) postula que o professor ensina de determinada maneira orientado por suas competências. Seriam elas: a competência linguístico-comunicativa (que o capacita a utilizar a língua-alvo em contexto de comunicação); a competência aplicada (que capacita e permite ao professor explicar porque ensina de determinada maneira e porque obtém os resultados que obtém); a competência profissional (desenvolvida quando o docente conhece sua importância social, como profissional do ensino de línguas, e quando está engajado em atividades de atualização de forma permanente); e a **competência implícita**⁴⁶ (constituída de intuições, “crenças” e experiências pregressas, frequentemente desconhecidas pelo professor, mas que são desenvolvidas longa e subconscientemente nele e são importantes no processo de ensino, uma vez que estão presentes em todo cenário de ações desse processo).

Porém, ainda que exista um consenso entre os linguistas aplicados com relação à importância de se estudar a competência implícita não só dos docentes, mas também dos discentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, não existe uma única definição para o conceito de “crenças”.

O referido conceito, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, tem despertado muito interesse entre inúmeros pesquisadores dentro da LA, tanto no Exterior – onde o início dessa classe de estudo se deu em meados dos anos de 1980 – quanto no Brasil – a partir de meados dos anos de 1990.

Conforme Silva (2007), desde 1995 o número de dissertações e teses acerca das crenças de professores e aprendizes vêm crescendo significativamente, além de publicações de artigos em reconhecidos periódicos de LA e de livros que, inclusive, tratam sobre as crenças de professores de línguas em formação, os quais constituem um dos focos desta pesquisa.

Isto comprova a relevância dada ao estudo das crenças de professores de línguas dentro da LA não só no contexto brasileiro, mas também fora do país.

Conceituar “crenças”, para muitos estudiosos, é algo complexo. Entendem que isso se deve, em parte, ao fato de existirem inúmeros termos e definições para se referir a elas, como lista Pajares (1992 *apud* SILVA 2007, p. 241):

⁴⁶ Grifo nosso.

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social.

Por outro lado, essa abundância de termos indica o potencial desse conceito e motiva as investigações em LA no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, definir o termo “crença” não é uma tarefa tão simples. Alvarez (2007), por exemplo, exhibe um quadro-resumo de definições apontadas pelos mais diferentes estudiosos:

Autor	Definição de “crenças”
BROWN & COONEY (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico.
SIGEL (1985)	Construções mentais de experiência – geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento.
PAJARES (1992)	É um conceito complexo devido à existência de diferentes termos usados para a elas se referir, pelo fato de elas serem usadas em campos diversos.
BARCELOS (1995)	Opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.
FELIX (1998)	Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem.
DEWEY (1979)	A crença é o terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias das quais não temos certeza do conhecimento e ainda aquelas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro.
ROKEACH (1968)	Crença é qualquer pressuposição simples, consciente ou inconsciente inferida a partir do que a pessoa diz ou faz, e que pode ser precedida da frase “eu acredito que...” As crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas cada elemento está presente nas crenças, isto é, não podem ser medidas ou observadas, mas sim inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo. Todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a idéia de que o

	conhecimento é um dos componentes da crença. Ela orienta não só o pensamento, mas também o comportamento.
HARVEY (1986)	Defende a idéia de que as crenças são uma representação individual da realidade e são suficientemente válidas, verdadeiras, ou dignas de credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.
NESPOR (1987)	Aponta para um sistema de crenças que inclui: pressuposições, atitudes, valores e intuições e que destaca algumas características que as identificam: a) pressuposto existencial (verdades que cada indivíduo possui a respeito de si mesmo e dos outros, formadas a partir de experiências pessoais, elas são imutáveis e existem fora do controle individual ou do conhecimento); b) alternatividade, o ideal ou alternativa que o indivíduo tenta criar; c) o componente afetivo e avaliativo, mais forte que o conhecimento que, às vezes, o afeta; d) armazenamento episódico, memória onde residem as crenças com material determinado pela experiência ou fontes culturais de transmissão de conhecimento. Segundo o autor o sistema de crenças é ilimitado, enquanto o de conhecimento é mais definido e receptivo à razão. As crenças influenciam, mais que o conhecimento, na determinação de como os indivíduos organizam e definem as tarefas e problemas e são os mais fortes determinadores do comportamento.
LEWIS (1990)	A origem de todo o conhecimento está enraizada na crença. Os modos de conhecer basicamente são os modos de escolher valores. A coisa mais simples, empírica e observável que uma pessoa conhece, através da reflexão revela-se como um julgamento avaliativo, uma crença.
GERALDINI (1995)	As crenças são construídas gradualmente com o tempo e se compõem de dimensões subjetivas e objetivas. Para muitos professores, suas crenças se sustentam em suas experiências; fatores de personalidade, sua própria experiência como aluno e suas crenças sobre o ensino. Geralmente são um reflexo da forma como foram ensinados, etc.
RILEY (1997)	As crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.
YANG (1992)	Sugere que as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem e considera que elas têm o poder de guiar o comportamento dos alunos.
KALAJA (1995)	As crenças são construídas socialmente, são também interativas, sociais e variáveis, pois podem se modificadas.
KRÜGER (1993)	Qualquer proposição que afirme ou negue uma relação entre dois objetos, reais ou ideais, ou entre um objeto ou algum atributo deste, aceita por ao menos uma pessoa.
RAYMOND & SANTOS (1995)	São as ideias fundamentais das pessoas a

	respeito de suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.
ROCHA (2002)	São pressuposições ou convicções sobre os mais diversos objetos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras de elementos avaliativos e afetivos que influenciam muitas das decisões dos sujeitos.
DEL PRETTE (1999)	Cognições que interferem nas interações sociais estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho. Dependendo de sua conotação pode mostrar-se excessivamente rigorosa como base de análise da situação em foco, o que faz que o sujeito altere sua visão sobre aquele objeto.
WOODS (1996)	O autor define crenças como hipóteses a serem sustentadas ou contestadas por evidências subsequêntes. Elas muitas vezes são aceitas com pouca ou quase nenhuma tentativa e confirmação dos fundamentos que a suportam.

QUADRO 2 – Definições de “crenças”

Fonte: Alvarez (2007, p. 199)

E, por fim, a autora traça sua própria concepção, a qual será tomada por nós neste trabalho, uma vez que acreditamos ser a mais completa:

[...] a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas **podem ser modificadas** com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. (ALVAREZ, 2007, p. 200) [grifo nosso]

Barcelos (2004) afirma que o interesse no estudo de crenças começou a despontar nos anos de 1970, embora ainda não se utilizasse essa denominação. Hosenfeld, por exemplo, em seu artigo de 1978, usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (BARCELOS, 2004, p. 127); e Breen & Candlin (1980), também citado por Barcelos (2004), já destacava a importância da visão do aluno sobre a natureza da linguagem, a aprendizagem de língua estrangeira e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essa experiência.

Porém, só em 1985 é que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” apareceu pela primeira vez, em LA, com o questionário BALLI (Beliefs about

language learning inventory), elaborado por Horwitz (1985) e baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004).

Os estudos sobre crenças no Brasil, que, segundo Barcelos (2007a), vêm sendo amplamente realizados e discutidos por inúmeros pesquisadores tanto sob o aspecto dos aprendizes quanto dos professores, se dividem em três períodos: “período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até o presente” (BARCELOS, 2007a, p. 28).

O período atual, conforme a autora, é marcado por investigações mais específicas, focalizando variadas áreas e temáticas, tal é o caso das crenças de professores e aprendizes de línguas estrangeiras. No entanto, afirma: “[...] estudos sobre crenças a respeito de outras línguas são ainda bem poucos e necessitamos de mais trabalhos sobre esse aspecto” (p. 60). Silva (2007, p. 256) reforça, ainda, que é imprescindível “[...] o desenvolvimento de mais pesquisas nessa área de investigação na Linguística Aplicada”.

“O empenho ou convicção íntima parece ser a força que move a crença”, afirma Silva (2007, p. 237). Isto significa que o fato relevante é que nem sempre temos consciência de nossas crenças e, no caso da prática docente, em geral, elas estão intimamente ligadas à abordagem que o professor dá a determinado tema, tal é o caso do uso do TL e do desenvolvimento da *transculturalidade* no ensino de línguas, mais especificamente de E/LE.

Sobre a prática docente, Silva (2007, p. 238), baseado em Almeida Filho (1993), diz: “as crenças seriam uma das forças operantes da abordagem de ensinar do professor de LE”, ou seja, as ações e metodologias empregadas pelo professor em sala de aula são um reflexo de suas crenças, daí a relevância do estudo destas.

Outrossim, é necessário salientar a influência dessas crenças na formação dos alunos (no caso em questão, futuros professores) e a importância de os professores (formadores) terem consciência delas, tendo em vista o quanto afetam diretamente sua prática docente.

Analisando as inúmeras definições de crenças, Silva (2007) defende que estas variam de pessoa para pessoa, posto que estão relacionadas às experiências

e ao contexto sócio-cultural de cada um, possuindo uma forte relação com a ação e podendo ser mutáveis⁴⁷.

Também dentro do processo de ensino-aprendizagem, o componente afetivo está bastante relacionado com a natureza das crenças. Estas podem ser fruto dos sentimentos gerados e das ponderações feitas em certas experiências. Segundo Nespor (1987 *apud* SILVA, 2007, p. 250), “as crenças são compostas de inúmeros fatores, dentre eles emoções, expectativas, sentimentos, valorações e percepções que se firmam como atitudes, posturas do professor/aprendiz frente ao processo de ensinar/aprender uma LE”.

Ainda que na maioria das vezes estejam implícitas, são as crenças que guiam a ação do sujeito, podendo influenciar a crença de outras pessoas, sobretudo na relação professor formador – professor em formação, ora abordada. Sigamos, pois, essa discussão no tópico a seguir, direcionando a questão das crenças à formação de professores (mais propriamente de E/LE).

1.3.2 Crenças e formação de professores de E/LE

A formação do professor de LE vem sendo um importante eixo investigativo em LA, sobretudo no que tange à relação formação *versus* prática docente (GIL, 2005). Segundo esta autora, há três principais focos de investigação nessa área ora abordada: formação de professores e prática reflexiva; formação de professores e crenças; e formação de professores e construção da identidade profissional.

Enquadra-se, portanto, o nosso estudo, no segundo foco: formação de professores e crenças; tendo como sujeitos de pesquisa, conforme delimitaremos no segundo capítulo, referente à Metodologia da Pesquisa, professores formadores e em formação de um curso de Letras Espanhol.

Para já adentrarmos em nosso tema, citamos Aragão (2006), quem constatou, em sua pesquisa de doutorado, realizada com os professores em formação do Curso de Letras Espanhol da UECE, nos anos de 1998 a 2004, que o tratamento dos TLs como ferramenta para o ensino⁴⁸ não apareceu no depoimento desses informantes no que se referia aos estudos literários realizados ao longo do

⁴⁷ Como destacamos na última citação recuada, sobre o conceito de crenças de Alvarez (2007).

⁴⁸ Também nosso foco aqui, a partir do viés *transcultural*.

curso, ou seja, não houve, nesse processo formativo, qualquer relação entre as disciplinas teóricas voltadas para a literatura em língua espanhola e a prática docente quanto à aplicação desse recurso.

Assim, Aragão (2006), considerando aquele contexto e momento de estudo, afirmou que professores recém-graduados chegavam à sala de aula com pouca ou sem qualquer competência didática em sua disciplina/área de formação, pois, de fato, não havia, durante o curso, uma relação entre as disciplinas teóricas e as práticas. Isso confirma o pensamento de Santos (2007a), que diz que a ausência do TL nas aulas de E/LE “[...] não passa somente pelas metodologias, manuais ou professores. A discussão vai mais além: passa pela formação desses professores.” (SANTOS, 2007a, p.35)

Segundo Moita Lopes (1996), a formação recebida pelos docentes, de modo geral, não lhes permite “[...] fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente” (p. 179), ou seja, tal formação dá-se a partir de determinados “[...] modismos sobre como ensinar línguas, [...] pautada por dogmas” (p. 180).

Destarte, muitos professores – sobretudo os em formação – vão seguir, exatamente, o que lhes recomendam os manuais de ensino (muitos dos quais são incompletos, restritos) ou, ainda, seus professores formadores, como se em qualquer sala de aula, com qualquer grupo de alunos tais recomendações, tais diretrizes fossem cabíveis.

Desse modo, Moita Lopes (1996, p. 181) defende que a formação teórico-crítica dos professores de línguas

[...] envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimentos sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Quanto ao primeiro tipo de conhecimento, cabe destacar a importância de o professor compreender o grande valor de se trabalhar a linguagem de modo a observar a natureza social da mesma, engajando seus alunos em práticas discursivas (sejam escritas ou orais) e estimulando-os a envolver outros nessas práticas e, assim, participarem da “construção social do significado”. (ARONOWITZ; GIROUX, 1991 *apud* MOITA LOPES, 1996, p. 182)

Isso requer consciência crítica de que ao interagirmos socialmente, ocupamos papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas do ser social que somos [...]. Deste modo, aprender a usar a linguagem implica aprender a participar destes papéis sociais, que estão no microcosmo da sala de aula evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula. (MOITA LOPES, 1996, p. 182)

Os professores de línguas necessitam, pois, ter essa consciência das relações de poder existentes, ainda que implicitamente, em seus discursos, que podem vir arraigados de prestígios e preconceitos diversos, revelando crenças que acabam por constituir as dos próprios alunos, tal seja a forte influência do professor. Este necessita, portanto, ser aquele que identifica suas crenças e as de seus alunos, analisando aquelas que precisam ser discutidas e modificadas, objetivando uma ampla formação desses educandos.

No que tange ao segundo tipo de conhecimento defendido por Moita Lopes (1996), é preciso frisar a necessidade de o professor, sobretudo aquele ainda em fase de formação, refletir criticamente sobre seu próprio trabalho, deixando de ser, pois, “[...] um mero executor de métodos desenvolvidos por outros – pesquisadores que estão fora da sua sala de aula – [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 183). No entanto, é preciso esclarecer que

Isso não quer dizer que o professor deve ignorar conhecimentos outros produzidos por pesquisadores que estão fora de sua sala de aula, mas que estes conhecimentos devam passar pelo seu crivo como pesquisador em sala de aula. (MOITA LOPES, 1996, p. 184)

Partimos, portanto, dessa premissa para afirmar que pesquisas como a nossa poderão gerar reflexões e servir de base para uma possível proposta de adaptação/modificação do pensar e do agir desses profissionais e também de formação para os futuros profissionais, haja vista a riqueza e a importância do estudo de crenças⁴⁹, sobretudo nesse meio de ensino-aprendizagem.

Nesse íterim, retomamos o primeiro tipo de conhecimento defendido por Moita Lopes (1996) no que concerne à formação teórico-crítica dos professores de línguas: o “conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela”, destacando, conforme esboçado anteriormente, a importância de o professor ser consciente da força de seu discurso, da influência que exerce sobre seus educandos.

⁴⁹ Aqui, no que diz respeito à *transculturalidade* a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE.

Trazendo a reflexão para o presente estudo, é preocupante quando aspectos culturais de quaisquer comunidades são criticados e ridicularizados, simplesmente por serem distintos de nossa cultura. E, então, é que alguns um pouco mais esclarecidos falam sobre a importância de se ter uma visão multicultural, a fim de respeitar a cultura do “Outro”. Não obstante, acreditamos que essa visão não é suficiente, e reafirmamos o ideal de uma formação *transculturalista*.

Assim, a própria língua, ao ser ensinada, deveria ser vista e utilizada como um recurso mediador para a abordagem *transcultural* ora defendida, visão essa que compõe aquela primeira tipologia de conhecimento proposta por Moita Lopes (1996), acima retomada.

Corroboramos as ideias de Mendes (2010) com relação ao trabalho do linguista aplicado no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, ressaltando sua “[...] responsabilidade política como agente transformador e participante direto dos movimentos de mudança.” (MENDES, 2010, p. 54)

Segundo Moita Lopes (2006), não surpreende que em LA, como em outras áreas, tantos pesquisadores estejam interessados nessas questões de identidade e alteridade vislumbrando mudanças, tendo em vista “[...] a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social, o que é o principal projeto político da atualidade.” (MOITA LOPES, 2006, p. 104)

E em se tratando de mudança(s), parece-nos importante retomar (e frisar) a questão da possibilidade de modificação de prováveis crenças negativas/prejudiciais, pois, como afirma Barcelos (2007b), elas não são fixas, podendo ser mudadas conforme possíveis interações e experiências.

Porém, concordamos com Silva (2011) que “nem sempre as transformações são fáceis, já que abandonar velhas crenças só é possível se acreditarmos que elas precisam realmente ser substituídas por outras [...]” (SILVA, 2011, p. 38). Contudo, como bem afirma a autora, o primeiro passo para modificar essas crenças deve ser reconhecê-las e refletir sobre elas.

Acerca disso pondera Freire (1996) ao tratar da necessidade de se formar professores mais reflexivos e, conseqüentemente, mais críticos, conscientes de que podem, a qualquer momento, modificar suas práticas e, por assim dizer, suas crenças. Isso porque concebemos que a formação docente vai muito mais além dos aportes teóricos e/ou metodológicos a serem ensinados, isto é, acreditamos que

nessa formação é preciso desenvolver o pensamento de que o professor possui um papel fundamental de transformação social. Em outros termos:

O que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p.20)

Jucá, Fukumoto e Rocha (2011) versam sobre o letramento crítico e a formação de um “professor-cidadão”, buscando possíveis caminhos para a transformação da prática e da posição docente. Nesse ínterim, as autoras abordam uma temática para nós, aqui, crucial, ao afirmar:

[...] nós, docentes, podemos ir além da mediação entre culturas, línguas e costumes, pois ensinar uma língua não se resume apenas a ensinar um meio de comunicação ou de expressão. Ensinar uma língua é possibilitar ao aluno que ele enxergue o outro, que ele compreenda o que para ele é diferente, é compreender que as diferenças – e, conseqüentemente a exclusão e o preconceito com o diferente – fazem parte de construções sociais e culturais e que elas podem ser revistas e questionadas. A língua estrangeira é um espaço em que o aluno pode constituir uma “nova identidade”, podendo repensar suas crenças e questionar o que lhe foi “ensinado” em sua própria língua materna, pois a língua, inclusive a estrangeira, é construída socialmente. Além disso, não podemos esquecer que o docente também precisa lidar com outro tipo de mediação na sala de aula que vai além daquela entre línguas e culturas: a mediação das relações sociais na sala de aula, que também contribuem para o conhecimento do outro e a compreensão das diferenças. Temos, portanto, nas aulas de língua, um ambiente ideal para que possamos auxiliar os nossos alunos na sua formação crítica, fazendo-os questionar as vozes que se impõem (em todos os campos sociais de nossas vidas), questionar as diferenças e as formas como essas diferenças são produzidas. (JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011, p. 123-124)

Desse modo, o professor de E/LE (e de línguas estrangeiras em geral) deve abandonar a postura de mero transmissor de conhecimentos culturais para transformar-se em um mediador *transcultural*.⁵⁰ Afinal, seu principal objetivo consiste em fomentar em seus alunos um maior entendimento da cultura estrangeira a partir da observação crítica de sua própria cultura.

Contudo, antes de efetivar isso, é preciso que o professor já tenha passado pelo mesmo processo reflexivo-crítico, mudando possíveis crenças e atitudes negativas, preconceituosas etc. (CASTRO; PUEYO, 2003)

⁵⁰ Castro e Pueyo (2003), ao apresentarem esse pensamento, usaram o termo “mediador intercultural”. Nós fizemos uso da ideia, porém adaptando-a a nossa proposta *transcultural*.

Segundo Giroux (1999, p. 25), “[...] a aprendizagem, antes de poder se tornar crítica, tem de ser significativa para os alunos.” Assim, a nosso ver, urge a redefinição do papel dos professores como “intelectuais transformadores”, com “[...] um senso de missão em prover aos alunos o que eles precisam para se tornar cidadãos críticos.” (GIROUX, 1999, p. 26)

Esses intelectuais transformadores “[...] acreditam em algo, dizem em quê acreditam e oferecem sua crença aos outros [...]” (GIROUX, 1999, p. 26), por isso a importância do estudo das crenças na formação de professores, haja vista a influência que as crenças destes podem ter nas de outrem.

Ainda segundo esse teórico:

[...] só a profissão do ensino tem a responsabilidade primordial de educar cidadãos críticos, ao passo que, por exemplo, a principal responsabilidade da profissão médica é curar. Os educadores têm uma responsabilidade pública que por sua própria natureza os envolve na luta pela democracia. Isso torna a profissão do professor um recurso público singular e poderoso. (GIROUX, 1999, p. 26)

Ele, assim como nós, acredita, inclusive, que se faz jus repensar o papel que os educadores universitários podem desempenhar como intelectuais públicos criticamente engajados. Assim, aproveitando esse mote, trataremos, agora, de documentos que regem a Educação Superior em nosso país⁵¹, uma vez que o presente estudo foi desenvolvido nesse nível de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE) traça como objetivos e metas da Educação Superior brasileira:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, 2001a)

Esse documento, ao tratar da formação de professores e da valorização do magistério, estabelece, dentre outras diretrizes, que os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, a certos princípios, como o que remete a uma “ampla formação cultural” (BRASIL, 2001a).

⁵¹ Vejamos o que versam sobre formação docente e aproveitemos também para verificar se tratam sobre os temas-eixo desta pesquisa: texto literário, *transculturalidade* e ensino de línguas (E/LE).

Já que nesse nível de ensino trabalhamos com a formação de professores de espanhol, é necessário relatarmos aqui o que determina o Parecer CNE/CES 492/2001⁵² do Conselho Nacional de Educação, publicado no Diário Oficial da União no dia 09 de julho de 2001 – Seção 1e, p. 50 – e que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de dez cursos, dentre eles o de Letras.

Na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras revela-se o entendimento de “Universidade” como “[...] um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (BRASIL, 2001b, p. 29). Afirma também que “a área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas” (p. 29), decorrendo daí a flexibilidade estrutural dos cursos de graduação em Letras, em que, dentre outras coisas, deve dar prioridade a uma abordagem pedagógica “[...] centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (p. 29)

A partir disso, as Diretrizes defendem a visão de “currículo” como “[...] construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada.” (BRASIL, 2001b, p. 29) Tal visão introduz o conceito de “atividade acadêmica curricular” como um processo de formação “contínuo e transformador”. Assim, os princípios que norteiam essa proposta de Diretrizes Curriculares são:

[...] a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. (BRASIL, 2001b, p. 29)

A referida flexibilização do currículo, porém, “[...] requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.” (BRASIL, 2001b, p. 29) Eis a defesa de Giroux (1999) no que tange aos professores como intelectuais transformadores.

As Diretrizes Curriculares traçam, pois, o seguinte perfil dos formandos em Letras:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens,

⁵² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (BRASIL, 2001b, p. 30)

Quanto às competências e habilidades, os graduados em Letras, seja em LM ou em LE (clássica ou moderna), na modalidade de bacharelado ou de licenciatura, deverão ser identificados por inúmeras delas, a fim de que possam, enquanto profissionais, “[...] atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades [...]” (BRASIL, 2001b, p. 30)

Assim, algumas das competências e habilidades com as quais o curso de Letras deve contribuir são:

- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- percepção de diferentes contextos interculturais. (BRASIL, 2001b, p. 30)

Além disso, parece-nos importante destacar que o indivíduo formado em Letras deverá ter compromisso com a ética, a responsabilidade social e educacional, e, ainda, com as consequências de sua atuação profissional. Ademais de expandir seu senso crítico com vistas a melhor compreender a importância de se buscar permanentemente a denominada educação continuada, a fim de ampliar seu desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001b, p. 30).

É o que Zayas (2008) denomina de “educação permanente”⁵³, ou seja, uma estratégia de formação permanente, que se desenvolve ao longo de nossas vidas enquanto cidadãos.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras determinam o seguinte no que se refere aos conteúdos curriculares:

⁵³ “Educación permanente”, nos termos do autor, ou, em inglês, “Life long learning”, que, traduzindo ao português, seria algo como “Aprendizagem ao longo da vida”.

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. (BRASIL, 2001b, p. 31)

Notamos, pois, que, no que tange à formação docente, o PNE preocupa-se com a amplitude da formação cultural desse profissional, a fim de que ela seja aberta à pluralidade, ao respeito às diferenças, à tolerância etc.

E no que se refere à formação docente em Letras, as Diretrizes Curriculares Nacionais divisam que tal formação precisa perpassar não só por questões lingüísticas, mas também literárias, devendo seus estudos fundamentar-se na “percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais”.

As Diretrizes vêem a própria Universidade como um “espaço de cultura”, cuja obrigação da área de Letras é cultivar os “valores humanistas” e a “autonomia do aluno”, haja vista a concepção de currículo como “construção cultural” e o reconhecimento da “diversidade/heterogeneidade” do conhecimento desse alunado.

Logo, o documento propõe a formação de “profissionais interculturalmente competentes” e “conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”, havendo, aí, um esboço para o entendimento *transcultural*.

Ademais, há uma preocupação com a formação de profissionais atentos à necessidade de uma reflexão teórico-analítico-crítica constante, a fim de que eles compreendam que sua formação é um “processo contínuo, autônomo e permanente”.

Freitas (2004) defende exatamente que “[...] é preciso extrapolar a formação tradicional” (p. 124) e seguir o que dita a formação atual, a qual prevê “[...] um profissional reflexivo crítico envolvido com sua própria formação” (p. 124). Daí a

extrema relevância do estudo de suas crenças, posto que muitas delas estão implícitas, precisando ser desvendadas, discutidas e, se necessário, modificadas.

Afinal, tomar consciência de nossas crenças e poder falar sobre elas, caracteriza o primeiro passo para que professores (formadores ou em formação, de E/LE ou de qualquer outra língua estrangeira) sejam verdadeiramente reflexivos (SILVA, 2007).

Acreditamos que as crenças são uma parcela importantíssima da formação de professores, pois refletem em sua prática docente, bem como influenciam o processo de ensino-aprendizagem de alunos, inclusive os que são professores em formação. E no que se refere à cultura nesse processo de ensino-aprendizagem, Rolim (2004) diz que há

[...] uma relação orgânica entre cultura, ensino e aprendizagem, na medida em que a cultura pode ser vista como um possível direcionamento para reformulações e mudanças, as quais, ao serem (re)conhecidas pelos professores, tornam possível a reflexão de crenças e mitos sobre o ensino e a aprendizagem por eles aceito em sua formação. (ROLIM, 2004, p. 142)

O professor, portanto, não tem mais as respostas e verdades prontas, mas sim leva para a sua sala de aula “[...] perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhante à vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente.” (BOHN, 2001, p. 117)

De acordo com este autor, a “obrigatoriedade das verdades prontas” nada mais é do que um “refúgio dos fracos”, “dos que temem a diversidade”. Eis a inclinação para a inovação do processo de ensino-aprendizagem, inovação essa que “exige o culto à diferença.” (BOHN, 2001, p. 118)

O professor inovador é transgressor do currículo, das metodologias estabelecidas porque ele cultiva a diferença, o diálogo. Este é sempre inovador. O diálogo revela as percepções e as estruturas mentais idiossincráticas dos falantes. A diferença torna-se assim constitutiva da inovação. Por isto também atraente ao aprendiz. (BOHN, 2001, p. 119)

A inovação exige, pois, uma atitude de “contínua aprendizagem”⁵⁴, tanto por parte do aluno, quanto do professor. Afinal,

⁵⁴ Essa é, como já proferimos anteriormente, a defesa de Zayas (2008) ao tratar da “educação permanente”.

O novo só pode florescer se a mente estiver isenta de crenças, ideologias, dogmas restritivos. O sistema de crenças faz filtro de nossa aprendizagem e de nosso ensino. O novo somente pode participar de nossa estrutura mental à medida que admitimos que a estrutura atual pode e deve ser alterada. Isto certamente não está de acordo com a nossa cultura patriarcal que trabalha com o definitivo, com o coerente e o racional. (BOHN, 2001, p. 120)

Finalizemos, portanto, nosso capítulo de aporte teórico com o tópico seguinte que dará continuidade a essa discussão sobre crenças, porém agora atrelada à *transculturalidade* e ao uso do TL no ensino de E/LE, ou seja, com vistas a introduzir aquela neste último por intermédio do TL.

1.3.3 Crenças sobre a *transculturalidade* através do TL no ensino de E/LE

Legitimamos a ideia defendida por Naranjo e García (2000) que, apoiadas em Garrido e Montesa (1994), dizem que o estudante de segunda língua (L2) já possui uma capacidade de pensar e sentir muito desenvolvida em sua primeira língua (L1).

Ou seja, tendo alcançado o patamar de exigência comunicativa em um mundo real, para atividades do cotidiano, como ir a um supermercado, a um restaurante etc., isto é, em um nível de sobrevivência no outro idioma, percebe-se no aluno uma sede pelo mundo da cultura e das ideias.

Assim, faz-se necessária uma ampliação dos estudos socioculturais dentro do próprio ensino de LE, e, nesse âmbito, vemos um perfeito encaixe do trabalho com materiais literários, dentre outros, obviamente.

Segundo Collie e Slater (1987 *apud* MENDOZA, 2002, p. 139):

A literatura é um valioso material complementar, especialmente quando já se haja superado o nível inicial, "de sobrevivência". Ao ler textos literários, os estudantes entram em contato com uma linguagem pensada para falantes nativos e, deste modo, adquirem uma maior familiaridade com uma grande variedade de usos linguísticos, de marcas e convenções da língua escrita... a literatura não pode menos que incorporar uma grande quantidade de informação cultural.⁵⁵

⁵⁵ "La literatura es un valioso material complementario, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, "de supervivencia". Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de firmas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural."

Divergimos dos autores em um único ponto: não vemos a literatura como um simples material complementar⁵⁶. Do contrário, corroboramos Mendoza (1993, p. 19), que defende o uso de textos literários em sala de LE como um grande expoente e recurso para a transmissão não só linguística, mas também cultural da língua meta.

Para este teórico, o professor deve ser o grande fomentador cultural, afirmando que seu papel chega a ser crucial dentro da própria conjuntura global de acesso e conhecimento de novos contextos sociais.

Santos (2007b), apesar de não discordar do valor cultural do TL, afirma:

[...] todo e qualquer texto se produz dentro de uma cultura específica e adquire os sentidos da cultura em que foi produzido, pois quem usa a linguagem, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Por conseguinte, todo e qualquer texto é instrumento para o ensino de questões culturais e não somente o literário. Entretanto, a sociedade vê o texto literário sob o status de cultural, - por causa da concepção humanística do termo cultura - e, como consequência, esse passa a ser, então, o objetivo principal da sua utilização em sala de aula. (SANTOS, 2007b, p. 375)

A autora baseia-se nos pensamentos de Widdowson (1984), o qual critica a utilização do TL no contexto de ensino de línguas como mero “verniz cultural”.

Comungamos com o pensamento de ambos de que o TL não deve ser utilizado apenas para se abordar aspectos culturais⁵⁷, haja vista sua enorme riqueza linguística, estética e comunicativa e a existência de inúmeras possibilidades de abordagens e usos.

Mas, no que tange a essa possibilidade de uso, como viemos discutindo, não basta apresentar ao aluno essa vertente cultural, há que se fomentar uma visão *transcultural*, a fim de se abordar com naturalidade os mais diversos aspectos culturais não só das comunidades em que se fala a língua alvo, mas também de outras, inclusive a do próprio estudante.

Segundo Martinez (2009), estudos envolvendo o ensino-aprendizagem de conteúdos culturais em sala de aula de LE vêm crescendo e, inclusive, transpondo

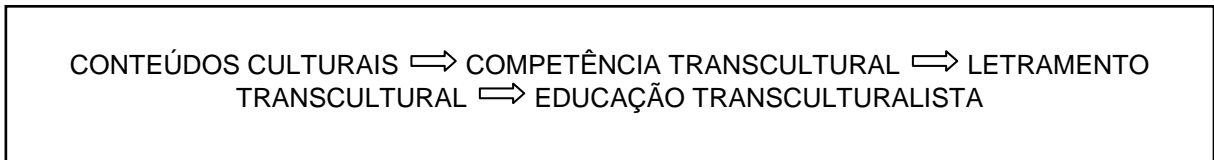
⁵⁶ Martín Peris (2000) critica essa visão ao analisar a abordagem dada por manuais de ensino de E/LE aos TLs, os quais costumam ser tratados como meros materiais complementares, opcionais. Ademais, segundo o autor, essa forma de tratamento também é dada a outros aspectos, tais sejam os de ordem cultural.

⁵⁷ Reforçamos que essa não é nossa defesa aqui. O que, de fato, objetivamos é destacar essa vertente de uso do TL com o propósito de se aplicar a *transculturalidade*.

esse patamar introdutório que seria a simples abordagem de aspectos culturais referentes à língua estudada.

Considerando-se uma escala crescente, em termos de abrangência e profundidade da questão, parte-se desse patamar introdutório (que seriam atividades, trabalhos, discussões etc. sobre temas culturais diversos em sala de aula) para práticas que envolvam muito mais que conteúdos culturais, tal é o caso do desenvolvimento da *transculturalidade*.

Seguindo a escala, o último patamar seria a denominada Educação *Transculturalista*, já que é um termo mais abrangente, envolvendo a educação de modo geral, sob uma visão mais pedagógica, conforme o quadro a seguir:



QUADRO 3 – Escala de abrangência

Fonte: A própria pesquisadora (a partir das ideias de Cielo Griselda Festino)

E entre a amplitude da Educação *Transculturalista* e o desenvolvimento do que se poderia denominar “competência *transcultural*”⁵⁸, situa-se aquele que nos parece um importante conceito: o de Letramento *Transcultural*. Contudo, neste trabalho, não foi possível aprofundá-lo⁵⁹, haja vista a ainda não disponibilização da pesquisa de pós-doutoramento de Cielo Griselda Festino, da Universidade Paulista, que trata dos princípios do Letramento Crítico e do Letramento *Transcultural*

⁵⁸ Martinez (2009) chama de “competência *transcultural*” “[...] a capacidade de comunicar e de agir em uma língua estrangeira.” (p. 92) Apesar da interessante terminologia e de o autor fazer menção à necessidade de uma (re)descoberta da alteridade, afirmando que “[...] a percepção do ‘outro’ e do ‘estrangeiro’ dão a todo indivíduo oportunidade de elaborar e de desenvolver sua própria identidade”, ele relaciona tudo isso à denominada “pedagogia intercultural” e não ao conceito de “competência *transcultural*” ali ensaiado. Dessa forma, não nos foi possível trabalhar com a referida terminologia, ainda que nos parecesse bastante interessante, já que o termo “competência” está intrinsecamente relacionado ao universo de ensino-aprendizagem de LE (a exemplo da “competência leitora”, “competência escrita”, “competência oral”, “competência comunicativa” etc.). A impossibilidade deveu-se, pois, à ausência de uma literatura mais sólida sobre o termo, uma vez que a grande maioria dos teóricos que pudemos consultar menciona a interculturalidade e até mesmo a competência intercultural, mas dentre os que trabalham com a noção de *transculturalidade*, não pudemos identificar, até o momento, um aprofundamento daquilo que Martinez (2009) experimentou chamar de “competência *transcultural*”. Temos, aí, um excelente mote para futuras pesquisas.

⁵⁹ Unindo-se isso ao exposto na nota anterior, respaldamos a escolha do termo *transculturalidade* para os fins deste trabalho.

[...] considerando a aula de literatura estrangeira e o texto literário de língua inglesa como um espaço de encontro de culturas que contribui para a formação de um conceito de cidadania global, baseado em um conceito de democracia cultural, que procura o respeito e a tolerância pelo “Outro” diferente e desconhecido, tanto dentro como fora das fronteiras nacionais.⁶⁰

Ainda segundo a autora:

[...] da perspectiva das teorias do Letramento Crítico e *Transcultural*, a teoria literária e o ensino de literatura é entendido como uma prática cultural e social no sentido que nos permite nos familiarizar com outras línguas e culturas. O ensino de narrativas literárias pode trazer uma mudança na comunidade dentro e fora das fronteiras nacionais. [...] Assim entendido, o ensino de literatura não é uma prática estética elitista, mas contribui para o desenvolvimento do conceito de cidadania, dependendo das diferentes ideologias e dos diferentes *loci* de enunciação onde tem sido formulada em diferentes momentos históricos sempre sujeitos aos jogos de poder. Nesse sentido, o objetivo de qualquer processo de letramento deve ser, nos passos de Paulo Freire (2005), conectar a *palavra* com o *mundo* o que implica, por sua vez, desenvolver nos alunos um senso crítico sobre a *palavra* sendo ensinada e a maneira com que ela articula o *mundo*. Entende-se o conceito de *mundo* não como único, mas plural e, muitas vezes, antagônico. [...] Daí, a importância do conceito de letramento crítico para o ensino de literatura porque, quando se ensinam narrativas estão se repassando ideologias e visões de mundo que favorecem determinados tipos de verdades, significados, tipos de sujeitos e identidades pessoais e sociais, revelando que, mais do que representar culturas, as narrativas as constroem. Por isso, as narrativas não devem ser ensinadas como um fim em si mesmas, porque elas sempre estão relacionadas com o *texto maior* que é o contexto a que elas pertencem. (Cielo Griselda Festino, em conversa informal via e-mail, em janeiro de 2011)

Assim, essa estudiosa da área de língua e literatura inglesa defende o TL enquanto “espaço de encontro de culturas”, o qual poderá contribuir enormemente para a “formação de um conceito de cidadania global”⁶¹, com vistas ao “respeito e à tolerância pelo ‘Outro’”, apregoando-se a denominada “democracia cultural”.

Ela afirma que a teoria literária e o ensino de literatura devem ser entendidos como “uma prática cultural e social”, já que nos permitem uma maior familiarização com outras línguas e culturas. Anuncia também que, por exemplo, o ensino de narrativas literárias podem contribuir para o “desenvolvimento do conceito de cidadania”, posto que aquelas, mais do que representar culturas, as constroem.

⁶⁰ Palavras da autora em conversa informal via e-mail, em janeiro de 2011, quando ainda buscávamos referências para a constituição do projeto desta pesquisa. Encontramos, através de consultas à Internet, uma citação sobre o desenvolvimento do estudo de Cielo Griselda Festino e, por meio de seu endereço eletrônico, disponibilizado na página web consultada, conseguimos as informações aqui divulgadas.

⁶¹ O QECR (2001) diz que o conceito de cidadania deve ser visto como um valor social a ser desenvolvido por meio de todas as disciplinas escolares, incluindo-se as línguas estrangeiras.

Apesar de Cielo Griselda Festino referenciar em seu discurso somente “a aula de literatura estrangeira”, defendendo que o “ensino de literatura não é uma prática estética elitista”, acreditamos que suas ideias podem (e devem) ser direcionadas também às aulas de língua, em que o TL também pode (e deve) ser um recurso com os fins propostos pela autora, inclusive em sua vertente *transcultural*. Ademais, não só as “narrativas literárias” devem ser o foco, mas todos os gêneros literários, inclusive as poesias e expressões literárias orais, populares.

Nesse sentido, baseando-nos em Mendoza (2004, 2007), acreditamos, pois, que o trabalho do professor consiste em selecionar os TLs adequados ao grupo (observando, por exemplo, o nível dos alunos)⁶² e que contenham implicações socioculturais significativas para proporcionar bons trabalhos, debates etc. em sala.

Destarte, o professor não pode valer-se apenas do que se denomina “cânone literário” – espécie de lista daquelas obras consideradas de leitura obrigatória, ou seja, obras já consagradas, verdadeiros clássicos, que por vezes são endeusados e adotados, a qualquer custo, por uma considerável massa docente –, atentando para a necessidade de expandir horizontes dentro desse uso da literatura em sala de aula.⁶³

Ainda com base nesse autor, vemos a necessidade de se romper com possíveis apegos e, por assim dizer, comodismos, proporcionando aos alunos uma mostra contemporânea da cultura, da sociedade, do léxico etc. tratada no TL, a ser somada a mostras clássicas, também muito ricas em contextos históricos, culturais, sociais etc.

Cabe igualmente ao professor desenvolver atividades que proporcionem ao alunado o perfeito entendimento desses aspectos culturais; não uma mera “aceitação”, ou mesmo o que se denomina “tolerância”, afinal, não há o que aceitar ou tolerar, mas o que conhecer, observar e, assim, admirar ou até criticar, mas, claro, dentro de uma postura respeitosa.

⁶² Eliminando a crença de que o literário não pode se fazer presente em níveis básicos, pois privar os alunos iniciantes do TL seria reduzir sua formação, já que lhes estaria sendo tirada a oportunidade de compreender-se por meio da observação e compreensão do outro. (REZENDE, 2001, p. 317)

⁶³ Assim como Abreu (2006), não propomos que se abandone o cânone, mas “[...] que se garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro.” (ABREU, 2006, p. 111) Pois a literatura favorece “[...] o encontro com a alteridade (alteridade de temas, alteridade de modos de se expressar, alteridade de critérios de avaliação).” (p. 111)

Dessa forma, o professor despertará nos alunos um interesse pelos costumes, pelo modo de vida, pela história, enfim, pela cultura de modo geral daquele povo (MENDOZA, 1993; SOLER-ESPIAUBA, 2006; MOTTA-ROTH, 2003).

Elucidando mais uma vez com o âmbito do ensino de E/LE, devemos valorizar a sociedade hispânica de modo geral, e não privilegiar apenas o que vem de “além-mar”.

Consideramos cruciais as crenças dos professores nesse ponto são cruciais, pois se estes passam ao aluno uma visão reprodutora daquilo que é socialmente “certo”, “relevante”, “aceitável”, “digno de ser admirado” (culturalmente falando) – como o que vem da Espanha – e criticam de forma preconceituosa e discriminatória, por exemplo, aquilo que é oriundo do México ou da Colômbia ou do Peru, estão destruindo aquela visão de cultura aberta às diversidades, de aceitação de “Nós” mesmos e dos “Outros”, quando deveriam ser os grandes propulsores de uma “cultura de paz”. (CASTRO; PUEYO, 2003; DOURADO; POSHAR, 2010; MOTTA-ROTH, 2003)

Segundo Soler-Espiauba (2006), é importante que o professor não leve aspectos culturais da LE em estudo para sua sala de aula como simples curiosidade, mas como recurso fundamental para o ensino dessa língua, posto que é impossível ensiná-la sem passar por sua cultura.

E no que diz respeito ao uso do TL para esse fim, porém sob um foco *transcultural*, acreditamos, apoiando-nos em Legarra (2006) e Lima (2010), que um TL que possibilite essa abordagem *transcultural* será aquele capaz de oferecer exemplos de manifestações culturais de maneira a levar o aluno a ter uma visão mais global da vasta riqueza dos povos, devendo ser a sala de aula um proveitoso espaço de discussão sobre suas semelhanças e diferenças culturais.

Igualmente, o professor precisa levar em consideração os conhecimentos e experiências prévias de seus educandos e observar se isso não os influencia de modo negativo na hora de analisar a cultura do “Outro” ou a sua própria, ajudando-os a livrar-se de certas visões estereotipadas e preconceituosas (MOTTA-ROTH, 2003).

É preocupante, pois, a subutilização do TL, quando da incalculável riqueza deste para se trabalhar as mais diversas questões, tal é o caso da *transculturalidade*, a fim de formar um aluno conhecedor dessas diversidades, com uma visão mais ampla, e repleto de novas aprendizagens dentro de sua língua meta.

Enxergamos, portanto, nos TLs, um excelente caminho para o desenvolvimento da *transculturalidade*, tendo em vista que a utilização destes é fonte riquíssima de aspectos culturais – além de pragmáticos, estéticos, gramaticais, semânticos, linguísticos de modo geral etc. – tão diversos quanto as obras e autores existentes, por não citar as possibilidades de explorar esses materiais (MENDOZA, 1993, 2004, 2007).

O uso do TL em sala de aula de LE é uma prática pedagógica que passa obrigatoriamente pelo *transcultural*, posto que ele, mais que outros recursos, abrange dimensões maiores e, provavelmente, por esse motivo é visto como uma via tão particular de acesso aos modelos culturais (LEGARRA, 2006; LIMA, 2010; RIO; LEITE, 2004) .

Vejamos, agora, o que apregoam os documentos da educação nacional com relação a presente temática (*transculturalidade* através do TL):

Segundo os PCN (1998a), que normatizam a Educação Infantil, “a ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar.” (BRASIL, 1998a, p. 139)

Assim, dentre os textos e demais materiais passíveis de serem utilizados para “[...] propiciar a ampliação do universo cultural [e] o contato com a diversidade” (p. 139), permitindo “[...] conhecer e aprender a respeitar o diferente” (p. 139), os PCN (1998a) elencam o TL.

Também nos PCN (1998b), relativos ao Ensino Fundamental, apoia-se o uso do TL como forma de ampliar os “[...] códigos e universos linguísticos do aluno” (PCN, 1998b, p. 55) a partir da inclusão de obras que retratem “diferentes grupos étnicos e culturais”. Portanto, tal uso “[...] terá tanto um sentido de exploração de linguagem quanto de conhecimento de elementos ligados a diferentes tradições culturais.” (p. 55)

Nesse documento, defende-se a literatura como “expressão étnica”, com vistas a abordar conhecimentos sobre determinada cultura, “[...] por intermédio de canções, lendas, contos, casos, ditados, fábulas etc.” (PCN, 1998b, p. 160) Ou seja: não apenas os clássicos (o cânone) e as longas narrativas devem ser o foco, conforme citamos anteriormente.

No que tange ao Ensino Médio, os PCNEM (2000) vêem a necessidade de recuperar, por meio do TL, “[...] as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.” (PCNEM, 2000, p. 23)

Segundo os PCN+ (2002, p. 19):

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural.

Assim, a leitura do TL e o trabalho com este “[...] poderá fazer muito mais sentido para os estudantes, pois passa a ser entendida não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas.” (PCN+, 2002, p.58)

Também sobre isso versam as OCEM (2006), que acreditam, como nós, que o trabalho com o TL pode propiciar, dentre outras coisas, “a formação humanista e crítica do aluno”, estimulando-o “[...] à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade.” (OCEM, 2006, p. 33)

Nesse sentido, esse documento considera pertinente (e nós estamos de acordo) citar as palavras de Antonio Cândido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p. 249 *apud* OCEM, 2006, p. 54).

Sobre isso também trata Prigol (2010) ao deliberar acerca do que os textos literários oferecem para a formação do sujeito. Esse autor afirma que cada obra literária

[...] nos coloca em experiência com o outro e isso nos ajuda a nos vermos, nos narrarmos, nos expressarmos, nos encontrarmos, ou, em outras palavras, a partir da experiência com os sujeitos dos textos, parece que nos

tornamos um pouco mais autores de nossas vidas. (PRIGOL, 2010, p. 19-20)

Assim, podemos viver a experiência do outro através da leitura de TLs e, desse modo, por meio do encontro com o outro do texto, o leitor tem a possibilidade de repensar-se, reinventar-se e de tomar consciência de sua própria vida, o que é algo fundamental em se tratando da ação do homem no mundo (PRIGOL, 2010).

Em outros termos, o TL nos possibilita, via imaginação, o contato com outros modos de vida, diferentes dos nossos. E se “[...] o principal problema do homem é compreender-se a si mesmo, [...] isso é possível através da experiência com o outro possibilitada pelos textos literários (PRIGOL, 2010, p. 69). Logo: “A partir da experiência do texto, estamos presentes no mundo e o mundo está presente em nós.” (PRIGOL, 2010, 32)

Abreu (2006) crê que a literatura é um meio de aprimoramento das pessoas, porque as transforma em indivíduos melhores, uma vez que ao ler colocamo-nos no lugar de personagens que passam por situações inusitadas e levam vidas bem diferentes da que possuímos.

Nas palavras da autora, “as obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas” (ABREU, 2006, p. 81). Assim, ainda segundo esta teórica, os leitores, em geral, identificam-se, sobremaneira, com personagens fracos, sofrendores ou perseguidos, o que os torna mais humanos, mais sensíveis, mais solidários a partir da experiência da leitura literária. Em outros termos, o leitor amplia sua capacidade de admitir que existem outros pontos de vista além do seu, compreendendo melhor a realidade social e humana.

Sobre essa interessante visão e vertente de uso do TL também fazem referência os PCN+ (2002) ao citar as seguintes palavras do educador catalão Joan-Carles Mèlich:

[...] a leitura é uma relação com o outro. Na leitura, esse outro é um conjunto de elementos que permanecem em qualquer contexto. Sempre que lemos, entramos em relação com quem escreveu o livro, com os personagens, com um tempo e um espaço, com outras situações e com outros livros lidos anteriormente. As relações humanas são relações com *outros* presentes e ausentes. A relação através da leitura é uma relação com ausentes, com aqueles que não estão e talvez nunca estarão presentes [na realidade do aluno ou] na minha realidade. Por exemplo, eu nunca estarei com [...] os personagens das obras que foram marcantes e ajudaram a configurar minha identidade. [...] Através da leitura temos

presentes em nossa vida, ausências que nos constituem como pessoas. (MÉLICH, 2002, *apud* PCN+, 2002, p. 112-113)

Busnardo (2010) é outra teórica que afirma sermos, muitas vezes, “estranhos a nós mesmos”, daí que a interação com um “outro” pode ser capaz de trazer à tona, ainda que parcialmente, o submerso, instaurando uma visão mais clara de que o “eu” e o “outro” são partes integrantes e interdependentes dos processos de identificação. Assim, comparações e contrastes de discursos e culturas podem levar a um questionamento de nossa própria história, de nossa própria cultura, percebendo o impacto da socialização. “É nesse sentido maior que o trabalho com a cultura é fundamental na educação” (BUSNARDO, 2010, p. 139).

Vemos, pois, a importância de expor nossos alunos a leituras diversificadas, sobretudo às literárias, devendo estas também abranger a diversidade de gêneros, obras e autores, especialmente no que tange ao ensino de LE, para, assim, envolvermos distintas formas de ser, pensar, dizer e agir, ou seja, distintas culturas. Assim, formaremos cidadãos interessados em (inter)agir no mundo (DOURADO; POSHAR, 2010).

Brasil (2007) apresenta uma série de reflexões sobre o ensino de literaturas hispânicas no Brasil, tratando exatamente sobre o uso do TL em sala de aula e de sua especial importância como instrumento que viabiliza o acesso ao conhecimento pleno, à cultura e à cidadania.

Porém, segundo Martinez (2009), o ensino-aprendizagem de línguas está mais centrado no código do que no aluno, por isso, costumeiramente, foca-se mais na língua/cultura estrangeira do que no discente, que também possui uma língua/cultura.

Aprender a conhecer uma nova língua/cultura precisa ser concebida como também aprender a conhecer melhor a nossa própria língua/cultura (MENDES, 2010). Assim, o “Outro” pode ser uma fonte possível de reflexões e transformações do próprio “Eu”. Pois, como diz Freire (1996, p. 41): “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.”

Para Cosson (2009),

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E

isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2009, p. 17)

Portanto, para concluirmos este capítulo, reafirmamos nossa crença, juntamente com a de tantos teóricos aqui resenhados, quanto à possibilidade de uso do TL como recurso para se trabalhar a *transculturalidade*, a fim de que nossos alunos (e até nós mesmos, professores) possam ter contato com a língua/cultura do “Outro”; não para serem “outros”, mas, ao menos, para não serem mais os mesmos.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho. Intervindo educo e me educo.

Paulo Freire

Neste tópico, descreveremos a metodologia do estudo realizado, contemplando o tipo ou categoria da pesquisa, seu contexto, os sujeitos envolvidos, bem como os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos metodológicos para sua análise.

2.1 Tipo ou categoria da pesquisa

Baseando-nos em Silva e Menezes (2001), a presente pesquisa classifica-se, quanto ao ponto de vista da sua natureza, como Pesquisa Aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”, envolvendo verdades e interesses locais (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, classifica-se como Pesquisa Mista ou Quali-quantitativa, já que no estudo, além de dados qualitativos (a vasta maioria), também foram utilizados alguns dados quantitativos. Logo, é uma pesquisa qualitativa com certa quantificação.

Do ponto de vista de seus objetivos, é uma Pesquisa Exploratório-Descritiva, visto que, em sua base exploratória, tem por fim “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21). E em sua base descritiva, “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21).

Assim, classifica-se, finalmente, quanto aos procedimentos técnicos, como um Levantamento: pesquisa que envolve “[...] a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21).

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no *Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas* pertencente ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O referido curso, sob o Código 100320-3, é ofertado na modalidade Licenciatura e composto por oito períodos.

O CAMEAM está localizado no município de Pau dos Ferros - RN, cidade pólo do denominado Alto Oeste Potiguar (ou Mesorregião do Oeste Potiguar) que dista aproximadamente quatrocentos quilômetros da capital do Estado, Natal, e cerca de trezentos e oitenta quilômetros da capital cearense, Fortaleza, onde cursamos nosso mestrado.

A UERN, instituição com quarenta anos de existência, possui seis *campi* distribuídos no Estado, sendo um *campus* central e cinco *campi* avançados. O *Campus* Central fica na cidade de Mossoró e os demais nos municípios de Assu, Pau dos Ferros (que é o CAMEAM), Patu, Natal e Caicó. Além do *Campus* Central e dos *campi* avançados, a Universidade conta com os denominados Núcleos Avançados de Educação Superior, os quais oferecem cursos de graduação em outros dez municípios do Rio Grande do Norte (RN).

No CAMEAM, são ofertados os seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Econômicas, Educação Física, Enfermagem, Geografia, Letras (Língua Portuguesa), Letras (Língua Inglesa), Letras (Língua Espanhola) e Pedagogia. Também são ofertados cursos de especialização em: Educação de Jovens e Adultos; Literatura e Estudos Culturais; Linguística Aplicada; e Formação do Educador. Há, ainda, o Curso de Mestrado em Letras, pertencente ao PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras).

O Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas da UERN - CAMEAM, nosso foco, é oferecido apenas no turno matutino e, quando da realização da pesquisa, havia quatro turmas em andamento (segundo, quarto, sexto e oitavo semestres), cujas aulas haviam iniciado no final do mês de fevereiro de 2011.

O DLE da UERN - CAMEAM contava, então, com trinta e sete professores.⁶⁴ Destes, porém, apenas quatro atuavam nas disciplinas específicas do espanhol, sendo dois mestres e outros dois com apenas o título de graduação.

As disciplinas ministradas por eles no semestre 2011.1, quando realizamos nosso estudo, foram: *Língua Espanhola I* (pertencente ao segundo período); *Língua Espanhola III, Metodologia II do Espanhol e Leitura e Produção de Textos I do Espanhol* (pertencentes ao quarto período); *Língua Espanhola V, Literatura Espanhola II, Literatura Hispano-Americana II e Orientação e Estágio Supervisionado II do Espanhol* (do sexto período); e, por fim, *Língua Espanhola VII e Seminário de Monografia II do Espanhol* (do oitavo e último período do curso).

Além dessas, uma disciplina optativa – *Tradução I (Espanhol/Português)* – estava sendo ministrada, conjuntamente, nas turmas de sexto e oitavo semestres.

Vale, aqui, salientar o que nos motivou a escolher esse contexto de pesquisa: inicialmente, nosso projeto visava um estudo semelhante a este que ora apresentamos, porém em outro contexto: o curso de Letras Espanhol da nossa universidade de origem, a UECE. Contudo, após aprovação em concurso público para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e lotação no *Campus* Pau dos Ferros, decidimos modificar dito contexto, haja vista que a pesquisadora passaria a residir e trabalhar em uma nova cidade (Pau dos Ferros), em um novo Estado (RN), dificultando, assim, seu deslocamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento de nossa investigação⁶⁵.

Muito nos agradou a escolha do novo contexto de pesquisa, pois, de fato, gostaríamos de pesquisar em um curso de Letras com habilitação em língua espanhola, haja vista nosso interesse no âmbito da formação docente. E, já que no *Campus* Pau dos Ferros do IFRN só havia o ensino de espanhol nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de extensão, o CAMEAM da UERN pareceu-nos um ótimo meio para o desenvolvimento de nosso estudo, inclusive porque em seu

⁶⁴ Onze doutores, dezenove mestres, cinco especialistas e dois com somente o título de graduação. Já o Departamento de Letras Vernáculas (DLV) contava com cinco docentes, sendo dois mestres, dois especialistas e um apenas graduado.

⁶⁵ *A priori*, planejamos ter, oportunamente, o IFRN como contexto de pesquisa, com vistas a uma possível pesquisa-ação. Mas, infelizmente, o *Campus* Pau dos Ferros não conta com o curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Apenas o *Campus* Central desse Instituto, situado em Natal, oferta o referido curso, e como a distância Natal – Pau dos Ferros é ainda maior que a distância Fortaleza – Pau dos Ferros, optamos pelo atual contexto, acima descrito: o *Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas* do DLE - CAMEAM da UERN, posto que é ofertado nesse *campus* localizado na tão mencionada cidade de Pau dos Ferros.

quadro de docentes da área de espanhol 75% (três) destes são cearenses, todos aprovados em concurso público para aquela Universidade.

E, como veremos *a posteriori*, desses três professores, um graduou-se na UECE e dois na UFC, ou seja, as duas principais universidades públicas do Estado do Ceará (CE), sendo a primeira também a universidade onde nos formamos.

Assim, muito nos interessou conhecer as crenças desses professores formadores e de seus discentes acerca da *transculturalidade* a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE, para, dessa forma, no caso de haver a necessidade de intervenção para a modificação de possíveis crenças equivocadas, podermos atuar nesse sentido em outros projetos e estudos.

Além do já exposto, queremos registrar nosso contentamento por termos optado por esse contexto de pesquisa também pelo fato de a pesquisadora haver se identificado com essa região potiguar.

Percebemos a carência desta no que tange a inúmeros aspectos, tais como políticas administrativas eficientes no âmbito da cultura e do lazer na região e da formação adequada (e continuada) de muitos profissionais, como os que são nossos sujeitos de pesquisa.

Quisemos intervir positivamente nesse processo formativo ao sondarmos aquelas crenças com aquela finalidade, ademais de analisarmos a Matriz Curricular do Curso e os PGCCs de suas disciplinas de língua e literatura também com o propósito de dar um retorno àquela comunidade acadêmica.

2.3 Sujeitos da pesquisa

De início, os sujeitos desta pesquisa seriam os alunos iniciantes (no caso, os do segundo semestre) e os alunos formandos (os do oitavo semestre) do Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas da UERN - CAMEAM, haja vista a questão de serem professores em formação, respectivamente, em fase inicial e final, viabilizando, assim, a investigação da importância dada ao TL ao longo desse processo formativo na universidade e das crenças que esses indivíduos possuem quando do ingresso e da saída da instituição acerca desse recurso.

Além disso, almejávamos verificar se, ao longo dessa formação, é desenvolvida a *transculturalidade* e que crenças possuem a seu respeito.

No entanto, após as valiosas contribuições da banca de qualificação do então projeto desta pesquisa, levando em consideração os meandros de uma pesquisa em nível de mestrado, delimitamos melhor nosso tema e atuação, definindo como sujeitos os professores em formação apenas do último semestre do curso, com o propósito de investigar as crenças que esses indivíduos possuem com relação ao uso do TL e à *transculturalidade* no ensino de E/LE, observando a relevância dada a ambos ao longo do processo formativo do Curso de Letras Espanhol dessa universidade.

Obviamente, também foram informantes desta pesquisa os professores formadores da área de Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas na UERN – CAMEAM, a fim de serem verificadas as crenças destes profissionais também quanto ao uso do TL e à *transculturalidade* no ensino de língua espanhola, sondando, ainda, se cumprem com o objetivo formativo do curso e que diretrizes traçam em suas disciplinas de língua e literatura; como vêem a Matriz Curricular do curso etc.

Desse modo, os sujeitos da pesquisa são vinte e dois professores em formação (alunos do oitavo e último período do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM) e três professores formadores, atuantes na área específica de espanhol daquele *campus*.

Na verdade, eram vinte e quatro concludentes e quatro docentes; porém, no que se refere aos primeiros, dois deles não se efetivaram como informantes desta pesquisa por não terem comparecido quando da aplicação do instrumento de pesquisa (um questionário, como logo detalharemos) e não responderem via e-mail a este quando de nossa solicitação e envio.

No que tange aos segundos, um professor, infelizmente, não se efetivou como nosso informante⁶⁶ por também não ter comparecido quando do convite para a entrevista (outro instrumento de pesquisa, conforme veremos na sequência) e não a ter respondido sequer via e-mail.

Numeramos os três professores formadores com a letra “P” seguida de números em ordem crescente (ou seja: P1, P2 e P3), de acordo com a ordem em que foram entrevistados, e os vinte e dois professores em formação com a letra “A” também seguida daqueles números (isto é: A1, A2, A3, [...] A22), segundo a ordem

⁶⁶ O que nos é muito significativo, haja vista que a área de espanhol da UERN - CAMEAM conta apenas com quatro docentes.

em que seus nomes aparecem na lista de frequência de uma das disciplinas do oitavo e último período, denominada *Seminário de Monografia II (Espanhol)*.

Tal lista foi coletada junto à professora responsável (nossa informante P2), mediante a caderneta dessa disciplina cursada por esses alunos concluintes.

Apenas dois deles não se identificaram em nosso instrumento e, por isso, foram colocados no final da numeração. São, portanto, os informantes A21 e A22.

O Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM é ainda muito recente. Sua primeira turma remete-se ao semestre 2006.2, cuja conclusão foi em 2010.1, perfazendo quatro anos de curso, o mínimo exigido pela universidade.

Nossos informantes, alunos do referido curso, constituem o rol daqueles que, naquele *campus*, se graduaram em 2011.1 (semestre de nossa pesquisa).

Assim, apesar de, dentre os vinte e dois professores em formação, haver dois (A1 e A20) que concluiriam/concluirão seu curso, respectivamente, em 2011.2 e 2012.1, decidimos por não excluí-los da nossa lista de informantes pelo fato de as novas turmas iniciarem apenas nos segundos semestres dos anos letivos⁶⁷.

Logo, se havia uma turma concludente (8º período) em 2011.1, ingressa em 2007.2, só teríamos outra em 2012.1 (ingressa em 2008.2).

Além disso, ambos os informantes estavam cursando as duas disciplinas do oitavo e último período do curso. E como nosso *corpus* já era bem reduzido (apenas quatro professores formadores e vinte e quatro professores em formação, dos quais, como vimos, um e dois, respectivamente, não participaram da pesquisa), decidimos não eliminar A1 e A20.

2.4 Instrumentos da coleta de dados⁶⁸

2.4.1 Protocolo de análise da Matriz Curricular Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM

O referido protocolo, por nós elaborado, guiou-nos durante as análises da Matriz Curricular do curso, ajudando-nos ao longo desse processo no sentido de melhor estipular o que poderia/deveria ser apreciado naquela análise, cujo objetivo

⁶⁷ Ocorre apenas uma seleção (vestibular) por ano na UERN - CAMEAM para o Curso de Letras Espanhol e ingressa somente uma nova turma sempre no segundo semestre letivo. Assim, a última turma que ingressou foi em 2011.2 e a próxima ingressará em 2012.2.

⁶⁸ Os instrumentos utilizados nesta pesquisa estão nos Anexos de C a F (a partir da página 232).

era avaliar se a Matriz Curricular do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM contempla o uso do TL e a *transculturalidade*.

Este instrumento, que pode ser verificado em nossos Anexos, é composto por seis tópicos mais um último com espaço para outras possíveis considerações, posto que, no decorrer da análise, novos critérios poderiam ser acrescentados e os já previamente elaborados ser reestruturados, a fim de adaptar-se a necessidade investigativa.

2.4.2 Protocolo de análise do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) para cada uma das catorze disciplinas de língua e literatura do curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM

Utilizamos, ainda, um protocolo, também elaborado por nós, para analisar os PGCCs de cada uma das catorze disciplinas de língua e literatura do curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM a fim de avaliar se esses PGCCs contemplam o uso do TL e a *transculturalidade*.

Este instrumento, que também constitui os nossos Anexos (assim como os que se seguirão), é composto por doze tópicos mais um último com espaço para outras possíveis considerações, haja vista a mesma justificativa já expressa no primeiro protocolo.

Escolhemos trabalhar apenas com as disciplinas de língua e literatura, observada a necessidade de delimitação e o foco no ensino-aprendizagem de língua espanhola envolvendo o TL e a *transculturalidade*.

Foram analisadas todas as disciplinas de língua e literatura (são catorze), independente de terem ou não sido ministradas no semestre 2011.1, em observância a seu sistema de oferta pelo curso, que, como vimos, e detalharemos a seguir, tem, a cada semestre, ou períodos pares ou períodos ímpares.

Conforme dissemos anteriormente, o Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM é ainda bastante recente: fez cinco anos no final de 2011.1, ou seja, a primeira turma – de 2006.2 – concluiu no final do semestre 2010.1.

Vale ressaltar que poucos professores que passaram pela instituição antes do último concurso para efetivos (no qual entraram, em 2010.2, nossos informantes, professores formadores) depositaram no DLE do CAMEAM os PGCCs das disciplinas ministradas.

Isso significa que os quatro docentes de então tiveram que estruturar os PGCCs das disciplinas ministradas no semestre 2010.2 e também no de nossa pesquisa (2011.1).

Os PGCCs 2010.2 de língua e literatura analisados (referentes a disciplinas de períodos ímpares da matriz curricular, conforme oferta do semestre) foram os seguintes:

- Semestre I: *Fundamentos da Língua Espanhola*;
- Semestre III: *Língua Espanhola II*;
- Semestre V: *Língua Espanhola IV, Literatura Espanhola I e Literatura Hispano-americana I*;
- Semestre VII: *Língua Espanhola VI, Literatura Espanhola III e Literatura Hispano-americana III*.

Já os do semestre 2011.1 foram referentes à períodos pares:

- Semestre II: *Língua Espanhola I*;
- Semestre IV: *Língua Espanhola III*;
- Semestre VI: *Língua Espanhola V, Literatura Espanhola II e Literatura Hispano-americana II*;
- Semestre VIII: *Língua Espanhola VII*.

2.4.3 Entrevista com os professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM

Decidimos realizar uma entrevista semi-estruturada (com questões pré-estabelecidas), respondida por escrito pelos três professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM, com o objetivo de identificar suas crenças sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola.

Este instrumento está composto por seis seções, a saber: “Identificação / perfil do informante” (com seis perguntas); “Sobre a sua formação e atuação profissional” (com cinco perguntas); “Sobre o curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM” (com três questões); “Sobre o texto literário e sua presença nas aulas de E/LE” (com quatro questões); “Sobre a *transculturalidade* e o ensino de espanhol”

(com três perguntas); e, finalmente, “Sobre o desenvolvimento da *transculturalidade* através do texto literário” (com três indagações).

E mescla questões objetivas e subjetivas, porém há a grande predominância destas últimas.

2.4.4 Questionário dos professores em formação do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM

Escolhemos também o questionário como um dos instrumentos de coleta de dados para nossa pesquisa e o aplicamos com todos os vinte e dois professores em formação do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM, participantes da pesquisa, com o propósito de identificar suas crenças sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola.

Este instrumento está composto pelas seis seções seguintes: “Identificação / perfil do informante”; “Experiência profissional”; “Formação literária na UERN – CAMEAM”; “Texto literário e ensino de E/LE”; “A *transculturalidade* na formação de professores e no ensino de E/LE”; e “Texto literário e *transculturalidade* em E/LE”, totalizando vinte e sete questões, as quais são todas objetivas.

2.5 Procedimentos metodológicos e especificação das análises

A primeira etapa da pesquisa foi referente ao levantamento bibliográfico, para estudarmos as teorias (e documentos) existentes sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de E/LE e, ainda, sobre crenças e formação de professores. Esta etapa foi importantíssima para o bom andamento da pesquisa, uma vez que forneceu os subsídios teóricos necessários para a sua realização.

Após esse momento, contatamos, via e-mail⁶⁹, os professores formadores da área de espanhol da UERN – CAMEAM e lhes solicitamos um momento/local oportuno para a realização das entrevistas.

Dois deles (P1 e P2) atenderam prontamente ao pedido; outro (P3), não conseguiu comparecer presencialmente à entrevista e solicitou-nos respondê-la por

⁶⁹ Já possuíamos o endereço eletrônico de dois deles e, por intermédio destes, conseguimos os outros.

e-mail e assim o fez. O último professor, conforme já explicamos, não se efetivou como nosso informante, apesar de termos insistido bastante para isso.

Aproveitamos esse momento da entrevista para coletarmos, junto aos professores formadores, os PGCCs das disciplinas de língua e literatura do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM. P1 e P2 foram muito solícitos nesse sentido, assim como P3, que nos enviou seus PGCCs por e-mail.

Foram-nos repassados tanto os PGCCs referentes às disciplinas que estavam ministrando no semestre em que realizamos a pesquisa (2011.1), quanto àquelas conferidas no semestre anterior (2010.2), a fim de abrangermos as catorze disciplinas de língua e literatura do curso.

Como o professor não informante não nos disponibilizou seus PGCCs, precisamos coletá-los no próprio Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do CAMEAM, onde fomos muito bem atendidas por um dos chefes de departamento, o qual permitiu nosso acesso aos PGCCs das disciplinas que ainda não possuíamos.

Nesse instante, descobrimos que aquele professor não informante realizou apenas a entrega de um PGCC ao DLE (o de *Fundamentos da Língua Espanhola*)⁷⁰, referente ao semestre precedente (2010.2). Ou seja: ele não realizou a devida entrega de nenhum dos PGCCs de suas disciplinas do semestre 2011.1.

Portanto, para podermos abranger todas as catorze disciplinas de língua e literatura do curso, precisamos recorrer a PGCCs de semestres anteriores que foram compostos por professores que sequer fazem mais parte do quadro docente da instituição. Quanto à Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM, esta foi-nos disponibilizada através do próprio *web site* da Universidade.

Depois desse momento com os professores formadores, foi a vez de marcarmos a aplicação dos questionários com os professores em formação, alunos do último (oitavo) semestre do curso.

No entanto, vale aqui ressaltar que a UERN enfrentava, então, um período de greve e, por isso, tivemos que contatar todos os informantes por e-mail e telefone, disponibilizados por P2, que tinha os contatos de seus alunos.

⁷⁰ Apesar do que afirma o Artigo 54 da Resolução nº 5/2010 do CONSEPE em seu Parágrafo único: “É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do Programa Geral do Componente Curricular pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo” (p. 13).

Dos vinte e quatro discentes, apenas dois não se efetivaram como nossos informantes⁷¹, tendo dezessete deles comparecido ao dia de aplicação do questionário, realizado em uma das salas de aula do CAMEAM. Outros cinco justificaram sua ausência afirmando não ter conseguido transporte para o dia do encontro⁷² e se prontificaram a responder o instrumento via e-mail.⁷³

Destacamos, aqui, a presença de um informante com deficiência visual (A7); por isso, fizemos para ele a leitura das perguntas contidas no questionário, a fim de que pudesse participar de nossa pesquisa, e registramos suas respostas por escrito no instrumento.

A etapa seguinte foi a de análise e discussão dos dados obtidos via entrevistas e questionários com os informantes e via protocolos de análise da Matriz Curricular do curso e dos PGCCs das disciplinas. Analisamos, primeiramente, aquela e, em seguida, estes. Posteriormente, analisamos e interpretamos os dados obtidos por meio das entrevistas e questionários.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais versando, a partir das crenças identificadas, sobre a formação do professor de E/LE no Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM no que tange ao TL e à *transculturalidade* no ensino de E/LE, evidenciando pontos positivos e negativos detectados e conjecturando possíveis modificações.

Os resultados obtidos na pesquisa ainda serão informados aos chefes do DLE do CAMEAM e, obviamente, aos informantes desta investigação, a fim de que possam desfrutar das conclusões de nosso estudo, levando-os a refletir (com fins de mudança) sobre os pontos fracos e a enaltecer os pontos fortes de sua Matriz Curricular, de seus PGCCs de disciplina, de suas atuações, de suas formações etc.

Além disso, planejamos realizar um seminário (seguido de uma roda de debate) com aqueles chefes e nossos sujeitos, exatamente para garantir aquela reflexão e, quiçá, melhor incentivar possíveis mudanças. E, ainda, divulgar amplamente (em congressos e demais encontros científicos) nosso estudo, para que outros indivíduos entrem em contato com nossa produção e possam usufruí-la.

⁷¹ Tentamos, por diversas vezes, contatá-los novamente, mas eles não se constituíram informantes desta pesquisa.

⁷² Muitos alunos da UERN – CAMEAM residem em municípios vizinhos a Pau dos Ferros e os transportes disponibilizados pelas prefeituras dessas cidades não estavam realizando a rota normal por conta do período de greve enfrentado pela Universidade.

⁷³ De fato, o fizeram e também enviaram, escaneados, seus Termos de consentimento livre e esclarecido assinados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

A educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas. E as pessoas mudam o mundo.

Paulo Freire

Seja você a mudança que deseja ver no mundo.

Mahatma Gandhi

Analisamos, primeiramente, a Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN (*Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM – em Pau dos Ferros*) e, em seguida, o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) das disciplinas de língua e literatura, num total de catorze, já que consideramos para análise apenas as de caráter obrigatório.

Para verificar se a Matriz e/ou os PGCCs contemplam o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de E/LE foram utilizados, como já citamos anteriormente, dois protocolos de análise.⁷⁴

Na sequência, realizamos a apreciação dos dados coletados a partir dos outros dois instrumentos também já mencionados, tais sejam: a entrevista com os três professores formadores e o questionário com os vinte e dois professores em formação⁷⁵, a fim de analisarmos e discutirmos as crenças ali reveladas também sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de E/LE.

3.1 Análise da Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM quanto ao uso do TL e à *transculturalidade* no ensino de E/LE

A primeira das seis perguntas do Protocolo de Análise da Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM pretende revelar como se

⁷⁴ Vide Anexos C e D, páginas 232 e 233.

⁷⁵ Vide Anexos E e F, páginas 234 e 245.

estrutura o curso da UERN sob o código 100320-3, intitulado Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas.

Este é ofertado na modalidade Licenciatura e possui carga horária total de 3.680 horas, sendo 3.360 horas distribuídas entre as disciplinas obrigatórias, 120 horas entre as disciplinas optativas e 200 horas entre atividades complementares.

Essas características, no entanto, são referentes à Matriz Curricular 20072⁷⁶, pertencente ao *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM –, localizado em Pau dos Ferros - RN.

Além deste, só há o referido curso em outro *campus* da Universidade: o *Campus* Central, na cidade de Mossoró - RN, cuja Matriz Curricular é a de número 20071⁷⁷.

Interessa-nos, pois, apenas a 20072, que está dividida em oito períodos, perfazendo um mínimo de quatro e um máximo de sete anos de curso. Este tem por objetivo:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro⁷⁸.

Logo, vemos claramente expressa no objetivo do curso a preocupação, que também rege este trabalho, com uma formação que tenha como foco não só a língua e a cultura estrangeira, mas igualmente a língua e a cultura do indivíduo alvo dessa formação, o qual poderá formar outros tantos indivíduos.

Obviamente, apesar de o termo *transculturalidade* ser mais abrangente e traduzir mais fortemente a intenção formativa pretendida – conforme já aprofundamos anteriormente quando do capítulo sobre o aporte teórico para nossa pesquisa –, a expressão *interculturalidade* é capaz de representar aqui essa intenção e, por assim dizer, essa necessidade formativa.

Isso, sobretudo, pelo fato de estar atrelada à preocupação com se formar profissionais conscientes de seu papel enquanto cidadãos do mundo e, por

⁷⁶ Vide Anexo A, página 203.

⁷⁷ Disponível em:

<http://www.uern.br/faculdade/faculdades.asp?fac=FALA&grd_curcd=1003203&grd_cd=20071&cur_nome=Letras+com+Habilita%E7%E3o+em+L%EDngua+Espanhola+e+suas+respectivas+Literaturas&grd_medint=8&menu=Grade>. Acesso em: 13 ago. 2011.

⁷⁸ Informações disponíveis no site da UERN:

<http://www.uern.br/faculdade/faculdades.asp?fac=CAPFERROS&cur_cd=1003203&menu=Curso>. Acesso em: 07 ago. 2011.

consequente, conhecedores das relações que necessita estabelecer com o “outro”, segundo também já discutimos antes.

É importante salientar que o objetivo supracitado está baseado no Parecer CNE/CES 492/2001⁷⁹ do Conselho Nacional de Educação, publicado no Diário Oficial da União no dia 09 de julho de 2001 – Seção 1e, p. 50 – e que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de dez cursos, dentre eles o de Letras.⁸⁰

Nesse documento, encontramos uma proposta de Diretrizes Curriculares que afirma levar em consideração “[...] os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (BRASIL, 2001b, p. 29).

Afirma, ainda, conceber a Universidade “[...] não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber [...]” (p. 29), mas também como uma instância preocupada com as reais necessidades da sociedade.

O documento ressalta, porém, que

[...] a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. (BRASIL, 2001b, p. 29)

Dessa forma, é possível perceber o importante papel da Universidade na formação de profissionais e, sobretudo, de cidadãos conscientes de suas intervenções no mundo e de suas influências quando da formação de outros indivíduos, principalmente quando estes são futuros formadores.

Logo, os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que “propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio” (BRASIL, 2001b, p. 29).

Assim, é necessário aqui observarmos o conceito de Matriz Curricular (ou de Currículo, como encontramos do Parecer CNE/CES 492/2001):

[...] define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para*

⁷⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

⁸⁰ Conforme abordamos em nosso primeiro capítulo sobre o aporte teórico.

que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (BRASIL, 2001b, p. 29) [grifos do próprio documento]

Com base nesse Parecer, a Matriz Curricular de um curso deve ser concebida como uma “[...] construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada”, observando não só os conhecimentos, as competências e as habilidades necessárias à sua constituição, mas também os objetivos que visa alcançar (BRASIL, 2001b, p. 29).

Logo, os princípios que norteiam a proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Letras são a flexibilidade na organização do referido curso e “[...] a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.” (p. 29)

Nesse sentido, como também já vimos no capítulo teórico, a flexibilização da Matriz Curricular requer um maior desdobramento dos docentes, que deverão responder não apenas pelo ensino dos conteúdos programáticos, mas também (quicá sobretudo) pela qualidade da formação de seu aluno.

Como afirma Giroux (1999, p. 26): “[...] eles [os professores] devem ter um papel ativo na composição do currículo.”

Essas questões apontadas pelo Parecer são de fundamental importância, principalmente por aqui tratarmos de um curso de Letras com habilitação em uma LE, pois os professores formadores precisam estar atentos a essa “diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno”, a fim de melhor articular neste a capacidade de perceber, analisar e compreender a “diversidade/heterogeneidade” tanto de sua própria língua e cultura quanto da LE em estudo.

Vale ressaltar que, diante dessa flexibilidade proposta, caberá ao colegiado de graduação do curso de Letras a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a Instituição de Ensino Superior (IES) objetivar implantar.

Informamos, ainda, que, segundo o artigo oitavo da Resolução nº 5/2010⁸¹, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 10

⁸¹ Disponível em:

<<http://www.uern.br/pdf/Documentos/regulamentodecursosdegradua%C3%A7%C3%A3o-uern-original-consepe.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2011.

de fevereiro de 2010, a qual regula os cursos de graduação da UERN, estes são organizados considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – conforme já mencionamos –, as normas do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE), o Estatuto e o Regimento Geral da UERN, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a própria Resolução nº 5/2010 supracitada, dentre outras normas legais concernentes.

Não nos cabe, nesta pesquisa, detalhar todos esses documentos; porém, ao longo de nossa análise, estabeleceremos as devidas relações observando os dados coletados através de nossos instrumentos, conforme haja a necessidade.

Seguimos, agora, com a estruturação do aludido curso apresentando as atribuições do profissional formado, quais sejam: “exercer magistério de ensino fundamental, médio e superior; prestar serviços de consultoria e de revisão linguística; realizar traduções; e desenvolver pesquisas”⁸². Logo, seu campo de atuação seria:

Instituições de ensino fundamental, médio e superior; Órgãos de difusão e revisão linguística; Consultoria e revisão linguística; Editoras e empresas jornalísticas e de publicidade; Representações diplomáticas; e Centros de pesquisa⁸³.

Quanto ao perfil do formando:

[...] configura-se, em Letras, na capacidade de ele/ela utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos⁸⁴.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras encontramos um detalhamento com relação ao perfil do formando, o qual afirma que este deve ter domínio do uso da(s) língua(s) que seja(m) objeto de seus estudos não só em termos de estrutura e funcionamento, mas também de suas manifestações culturais, tendo, ainda, consciência das variedades linguísticas e culturais existentes.

⁸² Informações disponíveis no site da UERN:

<http://www.uern.br/faculdade/faculdades.asp?fac=CAPFERROS&cur_cd=1003203&menu=Curso>. Acesso em: 07 ago. 2011.

⁸³ Idem

⁸⁴ Idem

Considerando que o profissional egresso desse curso poderá atuar no magistério de ensino infantil, fundamental, médio e superior⁸⁵, foi que detalhamos, ao longo de nosso capítulo teórico⁸⁶, o que normatizam os documentos oficiais da educação brasileira.

Delineamos, ainda, o QECR (2001), haja vista que esse profissional também poderá atuar em cursos livres – ou cursos de idiomas –, os quais, em geral, adotam livros/manuais que, em sua maioria, tomam por base esse documento elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projeto *Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural* –, seguindo os Níveis Comuns de Referência⁸⁷ por ele estabelecidos, que, conseqüentemente, são seguidos também pelos professores, apesar de o QECR não regular o ensino de línguas em nosso país.

Ainda com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, ressaltamos que o Projeto Político-Pedagógico desse curso de graduação da UERN foi elaborado de modo a possibilitar ao formando o ingresso no mundo do trabalho, onde seja capaz de expressar:

[...] capacidade de organização, expressão e comunicação do pensamento em situações formais e em língua culta; domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfo-sintático, léxico, semântico e pragmático da língua objeto de sua habilitação; domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros de linguagem; capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em particular do idioma objeto de sua habilitação; capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e linguagem, incluindo problemas de ensino da língua materna, à luz de diferentes teorias; capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações de língua e linguagem; domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa, ou língua inglesa, ou língua espanhola, conforme sua habilitação; domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a escrita se torna literatura; domínio de repertório de termos especializados com os quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura; capacidade de operar, como professor, pesquisador, tradutor e consultor, com as diferentes manifestações linguísticas, sendo usuário, enquanto profissional, do padrão culto; capacidade de desempenhar papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e fomentando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e estéticas; atitude investigativa que favoreça o processo contínuo

⁸⁵ Dentre outros campos, mas que não são foco deste estudo.

⁸⁶ Segundo os assuntos concernentes a cada um dos itens que o compõem.

⁸⁷ Conforme vimos no Capítulo 1.

de construção do conhecimento na área e a utilização de novas tecnologias.⁸⁸

Destacamos, porém, o ponto que, dentre o rol das competências e habilidades do graduado em Letras exposto pelas Diretrizes, trata sobre a “percepção de diferentes contextos interculturais” (BRASIL, 2001b, p. 30), que é complementado quando do relato acerca dos conteúdos curriculares:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (BRASIL, 2001b, p. 31)

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares, assim como os documentos que regem a educação básica de nosso país e o QECR (2001)⁸⁹ que trata do ensino-aprendizagem das línguas vivas na grande Europa, reforçam nossa ideia da necessidade de privilegiar a *transculturalidade* no ensino de E/LE (e em outros contextos de ensino também), sendo, pois, importante a presença dessa concepção no currículo dos cursos de Letras/Espanhol, tal seja nosso foco a formação dos futuros professores de língua espanhola.

Continuemos, agora, com a segunda pergunta do Protocolo de Análise da Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM, que visa identificar quais as disciplinas obrigatórias da área de língua e literatura espanhola e hispano-americana para cada semestre e qual a carga horária delas.

A terceira questão, por sua vez, busca simplesmente informar qual o tipo de aplicação dessas disciplinas (se teóricas e/ou práticas); por isso, uniremos ambas as questões na explanação a seguir:

No primeiro semestre, há apenas a disciplina intitulada *Fundamentos da Língua Espanhola*, cuja carga horária é 60 horas e a aplicação teórica. No segundo

⁸⁸ Informações disponíveis no site da UERN:
<http://www.uern.br/faculdade/faculdades.asp?fac=CAPFERROS&cur_cd=1003203&menu=Curso>.
Acesso em: 07 ago. 2011.

⁸⁹ Conforme vimos no Capítulo 1.

semestre há também apenas uma disciplina, a de *Língua Espanhola I*, igualmente com 60 horas e aplicação teórica.

Vale ressaltar que aquela disciplina é pré-requisito para cursar esta última que, por seu turno, é pré-requisito para a de *Língua Espanhola II*, presente no terceiro semestre, com a mesma carga horária e aplicação das outras duas.

No quarto semestre, aparece a *Língua Espanhola III*, vinculada à disciplina anteriormente citada, com igual carga horária e aplicação. No quinto período surgem, finalmente, as disciplinas de Literatura. São elas: *Literatura Espanhola I* – com 60 horas teóricas – e *Literatura Hispano-Americana I* – com 30 horas teóricas. Os pré-requisitos para ambas são as disciplinas de *Teoria da Literatura I* e *Língua Espanhola III*.

Ainda nesse período, há a disciplina de *Língua Espanhola IV*, agora com 90 horas, já que possui aplicação teórica e prática. Seu pré-requisito, obviamente, é *Língua Espanhola III*, assim como sucederá com as disciplinas subsequentes – tanto de língua quanto de literatura –, cujos pré-requisitos serão as disciplinas de mesmo nome, porém com uma numeração inferior, posto que se referem ao semestre precedente.

Língua Espanhola V, *Literatura Espanhola II* e *Literatura Hispano-Americana II* serão as do sexto semestre, tendo a primeira 90 horas teóricas e práticas, e as outras duas 90 horas teóricas.

No penúltimo período estão *Língua Espanhola VI*, *Literatura Espanhola III* e *Literatura Hispano-Americana III*, com, respectivamente, 90, 60 e 60 horas, sendo todas teóricas. Por fim, no oitavo e último semestre, está a disciplina de *Língua Espanhola VII*, com 60 horas teóricas.

Logo, existem sete componentes curriculares de língua, três de literatura espanhola e três de literatura hispano-americana, havendo uma linha de fundamentação (*Fundamentos da Língua Espanhola*, *Língua Espanhola I*, *II* e *III*), uma de sistematização (*Língua Espanhola IV* e *V*) e uma de avançado (*Língua Espanhola VI* e *VII*).

Já na parte de literatura, há uma divisão por períodos: *Literatura Espanhola I* (Medievalismo, Classicismo...), *Literatura Espanhola II* (do Renascimento ao Romantismo) e *Literatura Espanhola III* (do Realismo à Contemporaneidade); *Literatura Hispano-Americana I* (pré-colombiana ou indígena,

colombiana e barroca), *Literatura Hispano-Americana II* (Romantismo) e *Literatura Hispano-Americana III* (do Realismo à Contemporaneidade).⁹⁰

Passemos, agora, para as disciplinas optativas de língua e literatura espanhola e hispano-americana, tema da quarta questão de nosso Protocolo de Análise. São elas: *Língua Espanhola VIII* e *Língua Espanhola IX*, ambas com 30 horas teóricas; *Literatura Espanhola IV* e *Literatura Hispano-Americana IV*, também com 30 horas teóricas cada.

É importante aqui relatarmos como são ofertadas as denominadas disciplinas optativas: uma é oferecida no sexto semestre, duas no sétimo e mais uma no oitavo semestre do curso.

O que nos parece bastante peculiar é o modo de escolha dessas disciplinas, que se dá através de votação pelos alunos, ou seja, um representante da coordenação vai à sala de aula e propõe essa votação, tal foi o caso da escolha da disciplina *Tradução I (Espanhol/Português)*, ministrada no Semestre 2011.1.

Essa escolha deu-se pelo fato de um dos professores formadores ter se especializado nessa área de tradução. Em outras palavras, com base nas pesquisas que realizamos junto a professores do *campus*, os alunos escolhem as disciplinas levando em consideração a formação dos professores da Instituição e o estímulo desses para a temática que lhes apraz.

Não há a possibilidade de escolherem outra(s) disciplina(s) que tenham, por ventura, maior interesse ou necessidade formativa, haja vista a carência de professores na Instituição.

Cabe aqui ressaltar que nos semestres 2010.2 e 2011.1 – foco de nosso estudo, pois são os períodos do início da atuação dos docentes, informantes desta pesquisa, na Universidade – não houve nenhuma optativa ofertada na área de língua e literatura espanhola e hispano-americana.

Dentre as disciplinas ofertadas no curso, segundo indaga a quinta questão de nosso instrumento, não há nenhuma que trate especificamente do texto literário como recurso didático para o ensino de língua espanhola. No entanto, conforme revelaremos mais adiante, quando da análise dos PGCCs das disciplinas de língua e literatura, alguns professores abordam essa temática, ainda que não seja o cerne da disciplina ministrada.

⁹⁰ Conforme podemos verificar no Anexo B (página 205) que apresenta os programas dessas disciplinas (assim ordenadas), os quais abordaremos no item 3.2.

Já quanto a sexta e última questão desse primeiro protocolo, preocupada com a existência de disciplinas que contemplem a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola, pudemos perceber que há uma disciplina intitulada *Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural*, com 30 horas teóricas, mas que, como já não bastasse ser uma disciplina optativa, ainda não possui ementa constituída, muito menos programa, o que inviabiliza uma análise mais aprofundada. Em outros termos, dita disciplina nunca foi ministrada no Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM.

No entanto, ainda que no *campus* a ementa dessa disciplina não tenha sido elaborada, pudemos localizar no site da Universidade, a título de curiosidade e interesse de melhor conhecer o teor dessa disciplina, sua ementa já estabelecida no curso de mesmo nome ofertado no *Campus* Central, em Mossoró – RN, com 60 horas teóricas, o dobro do que é posto pelo CAMEAM.

A ementa contempla, pois, o *conceito de cultura*; discute *língua, ideologia e identidade cultural*; e aborda o que seja *alienação e aculturação*. Diante disso, podemos vislumbrar uma disciplina que tem, em sua essência, a preocupação que também nos motiva nesta pesquisa, quando visamos a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola.

Por não ser objetivo deste estudo, não sabemos informar quando e quantas vezes ela já foi ofertada no *Campus* Central, mas o fato de apresentar uma ementa, diferentemente do nosso contexto de pesquisa, revela que já foi ministrada, ainda que minimamente.

Isso é bastante positivo na formação dos futuros profissionais contemplados com a riqueza de conteúdo que, muito provavelmente, envolve *Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural*, apesar da inadequação desse título, conforme discutiremos em nossas Considerações finais.

3.2 Análise do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) das disciplinas de língua e literatura quanto ao uso do TL e à *transculturalidade* no ensino de E/LE

Passemos, portanto, à análise dos programas das disciplinas de língua e literatura realizada através do nosso segundo protocolo, composto por doze

questões mais um espaço para outras possíveis considerações, também presente no instrumento anterior.

Foram analisadas as catorze disciplinas obrigatórias da área de língua e literatura espanhola e hispano-americana, segundo já elencamos anteriormente quando da explanação acerca da disposição dessas disciplinas na Matriz Curricular do curso e de suas respectivas cargas horárias, aplicações (teórica e/ou prática) e pré-requisitos.

Essa análise foi feita a partir do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC)⁹¹, o qual apresenta, para cada disciplina, a identificação desta, além de sua ementa e demais elementos constitutivos de um programa de disciplina, tais como objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, procedimentos de avaliação, referências bibliográficas e outras observações complementares necessárias.

Apesar de termos incluído em nosso protocolo de análise todos esses elementos e de tê-los apreciado em cada PGCC, optamos por nos dedicarmos aqui à descrição de somente três deles: ementa, objetivos e conteúdos programáticos. Isso se deve ao fato de considerarmos exaustivo e desnecessário um detalhamento aprofundado de cada um dos PGCCs⁹², já que para verificarmos e analisarmos o espaço destinado ao TL e à *transculturalidade* em cada disciplina nos foi bastante observar essas três unidades.

3.2.1 Verificando as ementas

Segundo Scarton (2002), a ementa nada mais é do que uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual de uma dada disciplina, apresentando o tópico essencial desta.

Também a Resolução nº 5/2010, do CONSEPE, a qual, como já vimos, regulamenta os cursos de graduação da UERN, refere-se à definição de ementa em

⁹¹ A nomenclatura antiga – Programa Geral de Disciplina (PGD) – coexiste com essa atual, adotada pela Universidade entre os períodos 2010.2 e 2011.1. Assim, será possível encontrar a ambas nos referidos programas, haja vista a não atualização de todos os docentes. Optamos, porém, pela nomenclatura mais recente (PGCC), já que nossa pesquisa foi realizada no semestre letivo 2011.1.

⁹² No entanto, os catorze PGCCs encontram-se no Anexo B (página 205), dispostos de acordo com a ordem em que aparecem e são analisados aqui, e podem ser consultados na íntegra se assim for de interesse do(a) leitor(a).

seu artigo 27, parágrafo 4º, inciso II: “ementa é a descrição sumária do conteúdo a ser desenvolvido na disciplina e deve constar no projeto pedagógico do curso” (p. 7).

As ementas das disciplinas, além de disponibilizadas nos PGCCs, estão no site da UERN – salvo raras exceções, tal é o caso da disciplina *Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural*, cuja ementa encontra-se ainda “em elaboração”, conforme explicitamos –, através de *links* na Matriz Curricular, que aparecem ao lado de cada disciplina do curso, na penúltima coluna da Grade⁹³.

Iniciaremos, pois, nossa análise com a disciplina intitulada *Fundamentos da Língua Espanhola* e daremos sequência não pela ordem em que aparecem na Matriz Curricular, mas segundo classificação enquanto disciplina de língua ou de literatura, para, assim, facilitar nossa análise e, conseqüentemente, a leitura e compreensão.

O PGCC de *Fundamentos da Língua Espanhola* foi elaborado no semestre letivo 2010.2, quando de sua última oferta, observado o período da pesquisa.

O professor responsável, como já mencionamos no capítulo da Metodologia, não se efetivou como nosso informante, impossibilitando uma melhor análise de seu PGCC, já que não foi possível traçar um paralelo com seu discurso via entrevista.

A seguir, a ementa dessa disciplina vigente sob o código 0402019-1:

Estudo das estruturas lingüísticas básicas da língua espanhola através de atividades que envolvam as quatro habilidades lingüísticas: ler, ouvir, falar e escrever.

QUADRO 4 – Ementa da disciplina *Fundamentos da Língua Espanhola*

O PGCC de *Língua Espanhola I* foi produzido no semestre 2011.1 pela professora identificada como P2, como veremos no item 3.3.1 quando da análise das entrevistas realizadas com os três professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM.

⁹³ Disponível em:

<http://www.uern.br/faculdade/faculdades.asp?fac=CAPFERROS&grd_curcd=1003203&grd_cd=20072&cur_nome=Letras+com+Habilita%E7%E3o+em+L%EDngua+Espanhola+e+suas+respectivas+Literaturas&grd_medint=8&menu=Grade>. Acesso em: 02 fev. 2011.

É importante voltar a destacar, conforme já descrevemos no capítulo sobre a Metodologia, que os PGCCs desses três informantes foram fornecidos por eles próprios à nossa pesquisa.

Foram-nos repassados tanto os PGCCs referentes às disciplinas que estavam ministrando no semestre em que a realizamos (2011.1), quanto àquelas conferidas no semestre anterior (2010.2), a fim de abrangermos as catorze disciplinas de língua e literatura do curso.

No entanto, os PGCCs das que foram ministradas pelo professor não participante tivemos que coletar no próprio Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do CAMEAM, já que apenas um (de *Fundamentos da Língua Espanhola*) havia sido entregue pelo professor ao Departamento⁹⁴.

Vejamos, agora, a ementa de *Língua Espanhola I* (código 04021241):

Aprofundamento nos estudos da Língua Espanhola em todas as habilidades linguísticas: audição, conversação, leitura e produção de textos.

QUADRO 5 – Ementa da disciplina *Língua Espanhola I*

Podemos perceber que esta ementa praticamente retoma a anterior, apenas afirmando se tratar de um aprofundamento da primeira disciplina. Por sua vez, a de *Língua Espanhola II* (código 0402125-1), também ministrada por P2, mas em 2010.2, é também uma continuidade delas, já em um nível pré-intermediário, conforme expresso abaixo:

Estudo da Língua Espanhola em nível pré-intermediário, envolvendo as quatro habilidades linguísticas.

QUADRO 6 – Ementa da disciplina *Língua Espanhola II*

Já a disciplina de *Língua Espanhola III* (código 0402128-1) foi ministrada em 2011.1 pela professora formadora por nós denominada P3. Vejamos o que diz sua ementa:

⁹⁴ Cabe ressaltar o que afirma o Artigo 54 da Resolução nº 5/2010, do CONSEPE em seu Parágrafo único: “É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do Programa Geral do Componente Curricular pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo” (p. 13). Porém, não é o que ocorre efetivamente, posto que o professor não-informante não realizou a devida entrega de nenhum dos PGCCs de suas disciplinas de 2011.1.

Expansão do estudo da língua espanhola em nível pré-intermediário. Ênfase em atividades de audição e conversação.

QUADRO 7 – Ementa da disciplina *Língua Espanhola III*

Visto isso, verificamos que a de *Língua Espanhola IV* – código 0402045-1, ministrada por P2 em 2010.2 – passa a um próximo nível e evidencia outro aspecto:

Estudo da Língua Espanhola em nível intermediário, com ênfase em morfologia.

QUADRO 8 – Ementa da disciplina *Língua Espanhola IV*

O PGCC de *Língua Espanhola V* (0402046-1 / semestre 2010.1) é um dos que precisamos coletar no DLE do CAMEAM:

Estudo da Língua Espanhola em nível pré-avançado, com ênfase em sintaxe do período simples.

QUADRO 9 – Ementa da disciplina *Língua Espanhola V*

Língua Espanhola VI poderia seguir o mesmo padrão das disciplinas de língua já apresentadas, as quais não revelam em suas ementas qualquer preocupação com o TL e seu uso em sala de aula de E/LE, tampouco com a *transculturalidade*.

Dita disciplina, no entanto, diferencia-se por ser a única de língua a incluir em seu PGCC informações ementárias complementares que indicam ao menos uma preocupação com o conhecimento por parte do aluno de “aspectos sócio-culturais e interculturais” relativos à língua estrangeira em estudo:

Estudo das estruturas de língua a nível avançado. Uso das quatro habilidades linguísticas básicas.

QUADRO 10 – Ementa da disciplina *Língua Espanhola VI*

Estudo das estruturas e das situações prático-discursivas da língua espanhola em nível avançado, enfatizando o desenvolvimento das quatro habilidades linguístico-comunicativas universais em L2, mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais específicas, situadas e contextualizadas, tendo em destaque o seguinte componente lingüístico: sintaxe do período composto. Estudo de aspectos sócio-culturais e interculturais de comunidades falantes desta língua.

QUADRO 11 – Informações ementárias complementares de *Língua Espanhola VI*

Como veremos mais adiante, quando da análise das entrevistas com os professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM, o professor/informante P1 é um dos que apresenta maior sensibilidade à questão do uso do TL e à presença da *transculturalidade* no ensino de E/LE.

Isso nos permite afirmar que essa sensibilidade/percepção faz com que o professor insira em seus PGCCs – a exemplo desse de *Língua Espanhola VI*, código 0402046-1, semestre 2010.2 – informações ementárias complementares que revelam um pouco dessa sua preocupação com a formação de seu alunado no que tange aos “aspectos sócio-culturais e interculturais”.

O TL, entretanto, não foi contemplado em nenhuma ementa de língua espanhola, sendo a última delas a de *Língua Espanhola VII* (0402048-1 / 2010.1), a qual apresentamos a seguir e que também está no rol dos PGCCs coletados diretamente no DLE - CAMEAM (assim como os que se seguem com período anterior ao semestre 2010.2) pelo motivo já expresso:

Estudo da Língua Espanhola em nível avançado II. Sistematização gramatical II (sintaxe).

QUADRO 12 – Ementa da disciplina *Língua Espanhola VII*

As próximas ementas referem-se às disciplinas de literatura. Iniciaremos com as de literatura espanhola e, em seguida, apresentaremos as de literatura hispano-americana.

Literatura Espanhola I (0402055-1) foi lecionada por P2 em 2010.2:

Introdução histórica e literária da Espanha medieval, com análises de obras e autores representativos do período compreendido entre as origens da literatura espanhola e o século XV.

QUADRO 13 – Ementa da disciplina *Literatura Espanhola I*

Literatura Espanhola II (0402056-1 / 2010.1) possui a seguinte ementa:

Estudo histórico e literário da Espanha dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX. Análise de obras literárias e autores representativos da literatura renascentista até a romântica.

QUADRO 14 – Ementa da disciplina *Literatura Espanhola II*

E a terceira e última disciplina de literatura espanhola – *Literatura Espanhola III* (0402153-1), ministrada por P1 em 2010.2 –, apesar de também possuir informações ementárias complementares, não contempla em sua ementa, assim como as duas anteriores, a *transculturalidade* e o uso do TL enquanto recurso didático para o ensino E/LE.

Estudo histórico e literário da Espanha dos Séculos XX e XXI. Análise de obras e autores representativos da língua espanhola moderna e contemporânea.

QUADRO 15 – Ementa da disciplina *Literatura Espanhola III*

Estudo histórico, literário, cultural e social da Espanha dos séculos XIX (Romantismo e Realismo) e XX e XXI (Modernismo e Contemporaneidade). Análise de obras e autores representativos da língua espanhola romântica, realista, moderna e contemporânea. Em síntese, estudo da configuração da Literatura Espanhola, enquanto sistema estético de produção, do Realismo à Contemporaneidade.

QUADRO 16 – Informações ementárias complementares de *Literatura Espanhola III*

Na sequência, apresentamos as ementas das três disciplinas de literatura hispano-americana:

Literatura Hispano-Americana I (código 0402058-1 / semestre 2010.2 / ministrada por P3):

Introdução histórica e literária da hispano-américa, com análise de obras e autores representativos da literatura hispano-americana desde o período pré-colonial até o século XVIII.

QUADRO 17 – Ementa da disciplina *Literatura Hispanoamericana I*

Literatura Hispano-Americana II (0402059-1 / semestre 2010.1):

A literatura Hispano-Americana do século XIX. Tendência da estética Hispano-Americana contemporânea, indigismo, realismo mágico e o fantástico. Análise e obras e autores [sic] representativos da literatura Hispano-Americana do século XIX.

QUADRO 18 – Ementa da disciplina *Literatura Hispanoamericana II*

Literatura Hispano-Americana III (0402060-1 / semestre 2010.2 / ministrada por P3):

Estudo histórico e literário de obras e autores representativos e das estéticas da literatura hispano-americana dos séculos XX e XXI.

QUADRO 19 – Ementa da disciplina *Literatura Hispanoamericana III*

Observamos, pois, nas disciplinas de literatura como um todo, uma ênfase dada ao TL apenas com a finalidade de estudar os períodos ou escolas literárias, seus aspectos históricos, vida e obra de autores, dentre outros aspectos que não os voltados à didática em si da literatura. Além disso, não identificamos qualquer preocupação com a questão da *transculturalidade*.

Passemos, agora, para a análise dos objetivos de cada disciplina contidos nos respectivos PGCCs.

3.2.2 Examinando os objetivos

Para Libâneo (2008, p. 126), “[...] os objetivos contêm a explicação pedagógica dos conteúdos, no sentido de que os conteúdos são preparados pedagogicamente para serem ensinados e assimilados”.

Analisadas, pois, as ementas, e antes de verificarmos os conteúdos programáticos em cada PGCC, faz-se jus observarmos o que determinam os objetivos de cada disciplina, uma vez que é através destes que o professor saberá o que deve alcançar com sua atividade pedagógica (HAYDT, 2006).

Seguiremos, então, a mesma ordem estabelecida anteriormente para a apresentação das ementas, iniciando pela disciplina de *Fundamentos da Língua Espanhola*, que possui um objetivo em consonância com sua ementa, conforme vemos a seguir:

O objetivo da presente disciplina é apresentar e instrumentalizar o aluno na prática básica das quatro habilidades lingüísticas: ler, ouvir, falar e escrever.

QUADRO 20 – Objetivos da disciplina *Fundamentos da Língua Espanhola*

Língua Espanhola I também possui um objetivo coerente com a proposta apresentada pela ementa:

O objetivo da disciplina é aprofundar os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e fonológicos) além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma que estuda.

QUADRO 21 – Objetivos da disciplina *Língua Espanhola I*

Notamos, porém, que os objetivos da disciplina de *Língua Espanhola II* são os mesmos expressos na disciplina anterior:

Aprofundar os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e fonológicos) além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma em estudo.

QUADRO 22 – Objetivos da disciplina *Língua Espanhola II*

Assim, podemos perceber claramente que o DLE da UERN - CAMEAM oferece PGCCs de duas disciplinas consecutivas contendo objetivos cuja descrição é, basicamente, a mesma, mudando apenas meras estruturas frasais.

Além disso, é fácil constatarmos que, ainda que a denominação dessa unidade constitutiva de um PGCC seja “Objetivos” (no plural), não há a delimitação de objetivos específicos.

O que observamos é a presença de um objetivo geral, bastante amplo e genérico, comprometendo a prática docente, já que tamanha amplitude acaba por abrir precedentes para a implantação de diversos conteúdos.

Logo, vemos a necessidade da existência de objetivos específicos nesses PGCCs, a fim de melhor auxiliar o professor à hora de definir os conteúdos programáticos e as aplicações destes ao longo da disciplina, para, assim, melhor auxiliar o aluno no desenvolvimento das habilidades necessárias compatíveis à dada disciplina.

Dito isso, vemos, a seguir, em *Língua Espanhola III*, a ausência de um objetivo geral e a existência de objetivos que julgamos parcialmente específicos, apresentados através de tópicos, diferentemente dos demais objetivos dos PGCCs aqui descritos:

- Proporcionar ao aluno as bases necessárias para a aquisição da língua espanhola em nível intermediário;
- Estimular o desenvolvimento da competência comunicativa;
- Estimular o desenvolvimento da competência lingüística.

QUADRO 23 – Objetivos da disciplina *Língua Espanhola III*

Tal julgamento deve-se ao fato de os “objetivos específicos” serem traçados de forma ainda muito generalista. De mais a mais, notamos, ainda, uma incoerência quanto ao nível estabelecido na ementa (“nível pré-intermediário”) e nos objetivos (“nível intermediário”).

Se os objetivos das disciplinas de *Língua Espanhola I* e *Língua Espanhola II* são, praticamente, os mesmos – apresentando apenas insignificantes mudanças frasais –, os objetivos desta última disciplina e de *Língua Espanhola IV* são exatamente iguais:

Aprofundar os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e fonológicos) além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma que estuda.

QUADRO 24 – Objetivos da disciplina *Língua Espanhola IV*

O que é retomado, ou melhor dizendo, repetido nos objetivos de *Língua Espanhola V*:

O objetivo da disciplina é aprofundar os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e fonológicos) além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma que estuda.

QUADRO 25 – Objetivos da disciplina *Língua Espanhola V*

Nos de *Língua Espanhola VI*, entretanto, já é possível encontrar alguma diferenciação:

O objetivo da presente disciplina é aprofundar os conhecimentos lingüísticos, gramaticais, discursivos e culturais previstos no conteúdo programático disposto, além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma que estuda. Objetiva-se ainda a realização de discussões e aprofundamentos de ordem reflexiva e prática em torno do agir e da formação do professor de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), através de leitura de textos diversos e de realização de micro-aulas em E/LE.

QUADRO 26 – Objetivos da disciplina *Língua Espanhola VI*

Apesar de não apresentar um objetivo geral seguido de objetivos específicos, o PGCC de *Língua Espanhola VI* detalha melhor os objetivos da disciplina, assim como detalhou mais a ementa a partir de informações ementárias complementares, conforme vimos no subtópico anterior.

Essa é a única disciplina que revela, ainda que timidamente, em seus objetivos uma preocupação com os aspectos culturais do idioma em estudo.

Contudo, não trata – assim como as demais disciplinas, inclusive as de literatura, como veremos a seguir – da questão da *transculturalidade* e nem do uso do TL como recurso didático para o ensino de E/LE.

Não obstante, é válido ressaltar a existência de objetivos nessa disciplina que vão além do puramente linguístico, ou seja, percebemos o interesse em se abordar o agir do professor e, conseqüentemente, sua formação.

Isso é muito positivo, haja vista nossa visão da necessidade de se formar profissionais reflexivos, apoiada em diversos teóricos, como vimos em nosso aporte teórico, tais como Freire (1996), que versa sobre a necessidade de se formar professores mais reflexivos e críticos, conscientes de que têm o poder de modificar suas práticas e também suas crenças.

Os objetivos expressos no PGCC de *Língua Espanhola VI* revelam a visão, por nós compartilhada, de que a formação docente vai além dos aportes teóricos e/ou metodológicos a serem ensinados, conforme defende Freitas (2004) ao divisar a necessidade de seguirmos o que dita a formação atual (e não a tradicional), que acredita em “[...] um profissional reflexivo crítico envolvido com sua própria formação” (FREITAS, 2004, p. 124).

Assim, antes de passarmos às disciplinas de literatura, transcrevemos os objetivos da última disciplina de língua, cujas carências são as mesmas já descritas (objetivo genérico, preocupação meramente linguística/gramatical etc.):

Oportunizar aos alunos o conhecimento dos avançado [sic] da gramática da língua espanhola.

QUADRO 27 – Objetivos da disciplina *Língua Espanhola VII*

A seguir, os objetivos das disciplinas de literatura espanhola e hispano-americana encontradas em seus respectivos PGCCs:

Oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer o sistema literário espanhol desde suas origens até o século XV, além de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos relativos à teoria literária e à análise linguístico-literária de obras representativas do período estabelecido para a literatura espanhola I.

QUADRO 28 – Objetivos da disciplina *Literatura Espanhola I*

Oportunizar aos alunos o conhecimento das obras da literatura espanhola dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX.

QUADRO 29 – Objetivos da disciplina *Literatura Espanhola II*

O objetivo da presente disciplina é oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer o sistema literário espanhol no que diz respeito às estéticas destacadas, a saber: Romantismo, Realismo, Modernismo e Contemporaneidade, além de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos relativos à teoria da literatura e à análise linguístico-literária de obras representativas do período estabelecido da literatura espanhola.

QUADRO 30 – Objetivos da disciplina *Literatura Espanhola III*

Oportunizar aos alunos o conhecimento dos principais textos literários e obras hispanoamericanas, desde suas origens até o século XVIII através do contexto histórico, político e social.

QUADRO 31 – Objetivos da disciplina *Literatura Hispano-Americana I*

Oportunizar aos alunos o conhecimento dos principais textos literários e obras hispano-americanas do século XIX através do contexto histórico, político e social.

QUADRO 32 – Objetivos da disciplina *Literatura Hispano-Americana II*

Reconhecer as características do modernismo e pós-modernismo hispano-americano assim como seus principais representantes, correlacionando a literatura moderna hispânica ao período de independência política, científica, filosófica e histórica que perpetrava a América.

QUADRO 33 – Objetivos da disciplina *Literatura Hispano-Americana III*

Vemos, pois, nos objetivos das disciplinas de literatura – assim como em suas ementas –, o TL evidenciado apenas com a finalidade de se estudar a teoria literária, os períodos ou escolas literárias, vida e obra de autores etc.

Em outras palavras, não há, nos objetivos de nenhum dos catorze PGCCs analisados, uma visão do TL como recurso para o ensino de E/LE e muito menos para o desenvolvimento de uma visão *transcultural*.

De modo geral, há problemas em todos os objetivos, uma vez que não foram estabelecidos de maneira eficiente.

3.2.3 Observando os conteúdos programáticos

Feita a análise das ementas e dos objetivos de cada PGCC, é chegado o momento de observarmos os conteúdos programáticos previstos em cada disciplina.

Segundo Libâneo (2008, p. 119), “[...] os conteúdos formam a base objetiva da instrução – conhecimentos sistematizados e habilidade – referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação”.

Portanto, para a definição dos conteúdos é preciso levar em consideração os objetivos definidos para dada disciplina.

É importante colocarmos aqui que os professores, a cada novo semestre, podem realizar modificações nos conteúdos, se assim for necessário para o aprimoramento da disciplina. Eis a questão da flexibilidade, tão ressaltada quando de nossa análise da Matriz Curricular do curso.

Não transcreveremos aqui cada um dos conteúdos programáticos expressos nos PGCCs – o(a) leitor(a) pode ter acesso a eles na íntegra observando os anexos deste trabalho –, já que optamos por realizar uma análise mais geral dessa unidade, a fim de constataremos a presença ou ausência do TL e da *transculturalidade* segundo o foco por nós proposto.

Na disciplina de *Fundamentos da Língua Espanhola*, por exemplo, identificamos apenas conteúdos que parecem ter sido extraídos de um manual didático de E/LE – haja vista sua estruturação em unidades cujos conteúdos são bem semelhantes aos que encontramos comumente em livros-método⁹⁵ – sem qualquer menção ao TL ou a aspectos *transculturais*.

Como muito, deparamo-nos com alguns aspectos que podem envolver cultura, tais como: “Regiões onde se fala o Espanhol”; “Origem de alguns nomes em Espanhol”; “Reconhecer gestos da comunicação em Espanhol”; “As Línguas que se

⁹⁵ De fato, o professor faz menção a um “Manual de Español Básico” em suas referências bibliográficas.

falam [sic] na Espanha e na América”; “Rotina”; “O Sistema Educativo Espanhol”; etc.

Percebemos, ainda, que há no próprio conteúdo programático do PGCC uma maior ênfase ao que provém da Espanha em detrimento da Hispano-América.

É exatamente igual na disciplina de *Língua Espanhola I*, ou seja, os conteúdos parecem ter sido retirados de um manual didático.

Inclusive, quando de nossa primeira leitura dessa unidade do PGCC, tais conteúdos e sua estruturação nos remeteram a um manual por nós já adotado quando de nossas práticas docentes em cursos de idiomas. E, ao consultarmos as referências bibliográficas do PGCC, confirmamos que, de fato, tratava-se desse manual⁹⁶.

Além disso, no item “Metodologia”⁹⁷ de ambos os PGCCs já mencionados, encontramos a seguinte observação: “Uso de livro texto-método”.

Da mesma forma é em *Língua Espanhola II* e em *Língua Espanhola III*, cujo “livro texto-método” é o volume II da mesma série⁹⁸ adotada em *Língua Espanhola I*.

Também nesses PGCCs a estruturação dos conteúdos segue o sumário desse manual de E/LE, não existindo qualquer alusão ao TL ou a aspectos *transculturais*. O que se pode destacar é a existência de subtópicos dentro das unidades que tratam sobre alguns conteúdos sócio-culturais do universo hispânico.

Em *Língua Espanhola IV* e *Língua Espanhola V* muda apenas o “livro texto-método”⁹⁹, seguindo a ênfase nos conteúdos linguístico-gramaticais e sem referência ao TL e à *transculturalidade*.

Até mesmo os aspectos culturais somem nesses dois PGCCs, havendo apenas no de *Língua Espanhola IV* uma observação que diz que os aspectos discursivos, culturais e didático-metodológicos serão “abordados em consonância

⁹⁶ CASTRO, F.; MARTÍN, F; MORALES, R. **Nuevo Ven 1**. Madrid: Edelsa, 2003.

⁹⁷ Apesar de aqui abordarmos a unidade do PGCC intitulada “Conteúdos Programáticos”, aproveitamos esse último tópico de análise dos programas para fazer outras considerações pertinentes, conforme expresso em nosso protocolo de análise. Por isso, destacamos o que se faz jus em outras unidades, tais como “Metodologia” e “Referências Bibliográficas”, a fim de enriquecer e melhor justificar nossa análise.

⁹⁸ CASTRO, F.; MARTÍN, F; MORALES, R. **Nuevo Ven 2**. Madrid: Edelsa, 2004.

⁹⁹ RUIZ, M. A. C.; SACRISTÁN, L. G.; MARTÍNEZ, A. M. R. **Suenã 2**. 3ª Ed. Madrid: Anaya, 2006. (utilizado em *Língua Espanhola IV*) e ÁLVAREZ, A. *et al.* **Suenã 3**. Salamanca: Anaya, 2001. (utilizado em *Língua Espanhola V*).

com o conteúdo e com o material didático utilizado na disciplina”, sem maiores especificidades.

Nos PGCCs de *Língua Espanhola VI* e *Língua Espanhola VII* percebemos o mesmo padrão das demais disciplinas de língua, em que naquela há a continuidade do uso do mesmo “livro texto-método” adotado na disciplina antecedente e somente uma observação quanto aos aspectos culturais, afirmando que estes serão “abordados de acordo com as indicações do material didático utilizado na disciplina”.

Afirma, ainda, que os aspectos didático-metodológicos do ensino de E/LE serão “discutidos e executados em consonância com o conteúdo linguístico-gramatical e/ou discursivo-cultural contemplado” no programa, sem fazer qualquer alusão ao TL ou à *transculturalidade*.

Em outros termos, este, assim como os demais PGCCs de língua, destaca em seus conteúdos programáticos os aspectos linguístico-gramaticais.

Há nas referências bibliográficas de todos esses programas uma forte predominância de gramáticas e outras obras que abordam temas gramaticais, tanto na bibliografia básica, quanto na complementar. Nelas não identificamos nenhuma obra que faça menção direta ao TL, aos aspectos culturais, muito menos aos *transculturais*.

O que se pode acrescentar ainda sobre *Língua Espanhola VII* é que esta não menciona o uso de “livro texto-método”, cabendo destacar que em seus conteúdos, após elencar os de ordem gramatical, insere alguns elementos referentes à cultura hispânica, tais como: o sistema político na Espanha e na Hispano-América; a comida espanhola¹⁰⁰; etc.

Outra observação pertinente é com relação ao que identificamos na Metodologia do PGCC dessa última disciplina de língua, a qual revela que trabalhará com “análise de músicas”, “estudo de alguns textos”, enfim, assim como os outros programas, não especifica que textos são esses a serem estudados/trabalhados, porém é capaz de especificar o gênero música como recurso a ser utilizado, mas tão só ele é especificado¹⁰¹.

¹⁰⁰ Perguntamo-nos se não seria mais interessante abordar, ainda que de modo genérico, a culinária hispânica como um todo. Por que privilegiar apenas a “comida espanhola”?

¹⁰¹ Em outros PGCCs, há em suas Metodologias menção ao uso de “textos diversos”, expressão esta também completamente generalista.

Passemos, agora, às disciplinas de literatura, começando por *Literatura Espanhola I*, a qual, finalmente, revela no segundo item de seu PGCC a preocupação com os “aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE”, direcionando-os quanto ao uso do TL nas aulas de língua espanhola, conforme constatamos a seguir:

<p>➤ 1. O Sistema Literário Espanhol (Medievalismo)</p> <p>➤ Unidade I:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los primordios de la Literatura Española ✓ La poesía medieval española: ✓ <i>El cantar del Cid</i> <p>➤ Unidade II:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La prosa medieval española: ✓ <i>La Celestiana</i> <p>➤ 2. Aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE: discutidos e executados em consonância com os conteúdos contemplados neste programa, com direcionamento ao uso do texto literário na aula de E/LE.</p> <p>➤ 3. Teoria da Literatura e Análise Linguístico-Literária (seminário temático para análise de obras ou textos característicos do período): Escolhidos em consonância com os conteúdos estudados em sala.</p> <p>OBS.: os aspectos literários teóricos, linguístico-gramaticais, discursivos, sociais e culturais serão abordados nas análises das obras selecionadas pela professora, no decorrer das aulas, e pelos alunos, na realização dos seminários temáticos sobre a Literatura da Idade Média Espanhola.</p>

QUADRO 34 – Conteúdos programáticos da disciplina *Literatura Espanhola I*

Também verificamos na observação existente ao final dos conteúdos acima transcritos a visão de alguns aspectos literários, dentre eles os culturais. No entanto, não é possível assegurar que estes também são abordados em consonância com os “aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE”.

Parece-nos mais evidente nessa observação a intenção de abordá-los simplesmente nas análises das obras literárias ao longo das aulas e através de seminários apresentados pelos alunos cuja temática é a Literatura da Idade Média Espanhola.

Igualmente, não encontramos na Metodologia expressa nesse PGCC tópicos mais específicos quanto à abordagem do TL como recurso didático e, ainda, deste como ferramenta para se trabalhar a *transculturalidade*. Nas referências

bibliográficas complementares, porém, constam duas obras referentes àquela abordagem¹⁰².

Já na disciplina de *Literatura Espanhola II* não há nada exposto que seja relevante tratarmos aqui em nossa análise, diferentemente de *Literatura Espanhola III*, que apresenta, *a priori*, os conteúdos referentes à teoria literária e à literatura espanhola do Romantismo, Realismo, Modernismo e da Contemporaneidade e, na sequência, aponta, assim como em *Literatura Espanhola I*, os “aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE”, direcionando-os também com relação ao uso do TL nas aulas de língua espanhola.

Vejamos:

➤ **2. Aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE:** discutidos e executados em consonância com o conteúdo contemplado neste programa, com direcionamento ao uso do texto literário na aula de E/LE.

➤ **3. Teoria da Literatura e Análise Linguístico-Literária (seminário temático para análise de obras):**

✓ Contemporaneidade (autores a contemplar): Juan Ramón Jiménez, Miguel de Unamuno, Pío Baroja, Federico García Lorca, Pablo Neruda, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Julio Cortázar, Octavio Paz e Gabriel García Márquez.

OBS.: os aspectos literários teóricos, linguístico-gramaticais, discursivos, sociais e culturais serão abordados nas análises das obras selecionadas neste programa. Tais análises serão realizadas pelo professor, no decorrer das aulas, e pelos alunos, na realização dos seminários temáticos sobre a Literatura Contemporânea Espanhola, com base em análise de textos representativos de autoria dos escritores selecionados.

QUADRO 35 – Objetivos da disciplina *Literatura Espanhola III*

Como podemos perceber, o item dois, assim como a observação final dos conteúdos dessa disciplina são os mesmos contidos nos de *Literatura Espanhola I*. Logo, aplica-se a mesma análise já realizada anteriormente.

Cabe-nos destacar que nas referências bibliográficas da disciplina ora em pauta não há nenhuma obra que aborde o uso do TL como recurso didático no ensino-aprendizagem de E/LE, ainda que tal abordagem esteja presente em seus conteúdos.

¹⁰² FOUATIH, W. M. **La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE.** In: Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE (Instituto Cervantes), 2009. e JOUINI, K. **El texto literario en la clase de E/LE: propuestas y modelos de uso.** In: Didáctica: Lengua y Literatura. Vol. 20, 2008.

Por fim, as disciplinas de *Literatura Hispano-Americana I, II e III* não apresentam nada de relevante para nosso exame em seus conteúdos programáticos e demais unidades que compõem seus PGCCs, posto que tais disciplinas lidam com a literatura apenas sob o foco das teorias literárias, dos períodos ou escolas literárias, da vida e obra de autores etc.

3.3 As crenças dos informantes sobre a *transculturalidade* a partir do uso de Tls no ensino de E/LE

3.3.1 Análise das entrevistas realizadas com os professores formadores e identificação de suas crenças

Analisados, pois, a Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM e o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) das catorze disciplinas obrigatórias de língua e literatura, seguimos, agora, com a apreciação dos dados coletados a partir da entrevista realizada com os três professores formadores do referido curso com a finalidade de identificar suas crenças no que tange ao uso do TL e à *transculturalidade* no ensino de E/LE.

Este tópico está dividido em seis subtópicos, observando a estruturação do instrumento para a coleta de dados (Anexo E, página 234).

Assim, o primeiro subtópico trata da identificação (ou perfil) dos informantes; o segundo, da atuação profissional destes; o terceiro, de suas crenças sobre o Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM; o quarto, das crenças sobre o TL e sua presença nas aulas de E/LE; o quinto, das crenças a respeito da *transculturalidade* e o ensino de espanhol; e o sexto e último, de suas crenças sobre o desenvolvimento da *transculturalidade* através do TL.

3.3.1.1 Identificação/perfil dos informantes

Os três professores formadores informantes desta pesquisa, como informamos em nossa Metodologia, serão aqui denominados P1, P2 e P3, segundo a ordem de realização das entrevistas.

O informante **P1** é do sexo masculino; tem idade entre 18 e 25 anos; possui apenas graduação (Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará – UFC), tendo sido concluída em 2008.1.

Já **P2** é do sexo feminino; tem idade entre 26 e 30 anos; possui graduação (Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará – UFC) e mestrado (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA – da Universidade Estadual do Ceará – UECE), tendo concluído a primeira no ano de 2007 e o segundo em 2010.

P3 é também do sexo feminino; tem idade entre 26 e 30 anos; possui graduação (Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará – UECE) e mestrado (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA – da Universidade Estadual do Ceará – UECE), tendo concluído a primeira no ano de 2005 e o segundo em 2009.

Como podemos observar, os três professores são bastante jovens e têm formação bem recente em universidades públicas do Estado do Ceará. São todos cearenses residentes em Pau dos Ferros - RN, assim como a pesquisadora.

3.3.1.2 Atuação profissional dos informantes

P1 lecionava, quando da realização da pesquisa (2011.1), nos semestres IV e VI do Curso de Letras Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (CAMEAM), mas já havia lecionado, anteriormente, nos semestres III, V e VII.

No semestre 2011.1 assumiu as seguintes disciplinas: *Leitura e Produção de Textos I (Espanhol)* e *Metodologia II (Espanhol)*, além da de *Orientação e Estágio Supervisionado II (Espanhol)*, sendo esta última ministrada juntamente com P2 e P3. Portanto, no que se refere às disciplinas de língua e literatura, esse informante não assumiu nenhuma em 2011.1, mas já o fez em semestres anteriores, havendo lecionado as disciplinas de *Língua Espanhola VI* e *Literatura Espanhola III*.

Quando questionado sobre em que outro(s) contexto(s) ensina ou já ensinou língua e/ou literatura espanhola e/ou hispano-americana, o informante P1 respondeu que em cursos livres (nível inicial), em escolas de rede privada (nível

médio), na educação à distância (nível superior) e na Faculdade Vale do Jaguaribe, em um curso de especialização em *Língua Espanhola e Teorias de Aquisição*.

P2, por sua vez, ensinava nos semestres II, VI e VIII do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM (2011.1), mas já havia lecionado antes nos semestres III e V.

No semestre 2011.1 assumiu as seguintes disciplinas: *Orientação e Estágio Supervisionado II (Espanhol)* e *Seminário de Monografia II (Espanhol)*. Com relação às disciplinas de língua e literatura, ministrou nesse semestre acadêmico apenas a de *Língua Espanhola I*, já havendo lecionado, em semestres anteriores, as disciplinas de *Língua Espanhola II*, *Língua Espanhola IV* e *Literatura Espanhola I*.

Quando interrogada sobre em que outro(s) contexto(s) ensina ou já ensinou língua e/ou literatura espanhola e/ou hispano-americana, a informante P2 afirmou que em cursos livres (níveis inicial e intermediário), em escolas de rede pública (níveis fundamental e médio), em escolas de rede privada (níveis fundamental e médio), na educação à distância (nível superior) e na Faculdade Vale do Jaguaribe, em um curso de especialização.

Citou, ainda, os cursos de idiomas das próprias universidades em que estudou, havendo lecionado no semestre III do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE e no semestre I da Casa de Cultura Hispânica da UFC.

Por seu turno, **P3** lecionava nos semestres IV, VI e VIII, já havendo lecionado, anteriormente, nos semestres V e VII. Em 2011.1 ministrou *Orientação e Estágio Supervisionado II (Espanhol)* e a disciplina optativa de *Tradução I (Espanhol/Português)*. No que se refere às disciplinas de língua e literatura, assumiu, em 2011.1, apenas a de *Língua Espanhola III*, mas já havia lecionado anteriormente as de *Literatura Hispano-Americana I e III*.

Quando questionada sobre em que outro(s) contexto(s) ensina ou já ensinou língua e/ou literatura espanhola e/ou hispano-americana, a informante P3 respondeu que em cursos livres (níveis inicial, intermediário e avançado), em escolas de rede pública (nível fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA) e em escolas de rede privada (nível médio).

Citou, também, o Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), em Pernambuco, onde lecionou *Língua Espanhola I* e *Espanhol para o Direito*.

3.3.1.3 Crenças dos professores formadores sobre o Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM

Essa seção do instrumento de pesquisa é composta por três perguntas, as quais detalharemos a seguir, com suas devidas respostas.

Quando indagados, na **primeira questão**, se conheciam o objetivo do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM), os três informantes responderam afirmativamente. Pedimos, então, que o revelassem e, assim, obtivemos as respostas que encontramos no Quadro 36, a seguir:

INFORMANTE	RESPOSTA
P1	<i>"[...] formar alunos de modo integral para o mercado de trabalho, no que diz respeito ao ensino de E/LE."</i>
P2	<i>"[...] formar professores de espanhol e literaturas hispânicas."</i>
P3	<i>"Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro."</i>

QUADRO 36 – Respostas dos professores formadores sobre qual seja o objetivo do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)

Neste ponto, vale retomar que apenas os informantes P1 e P2 participaram presencialmente (e em separado) da entrevista. Infelizmente, só foi possível para P3 responder à entrevista via e-mail, o que lhe oportunizou consultar os documentos da UERN (inclusive disponibilizados no site da própria instituição) em que está expresso o objetivo do curso.

Percebemos claramente isso, haja vista a transcrição feita pela informante em sua resposta sobre dito objetivo, ou seja, este é exatamente igual ao que encontramos nos devidos documentos da Universidade – e, conseqüentemente, nos que normatizam o curso de Letras em nosso país –, conforme abordamos quando da análise da Matriz Curricular do curso.

Tal ato impossibilita-nos analisar com maior e melhor precisão a resposta da informante. No entanto, no que se refere aos demais, percebemos que não têm a completa noção do objetivo do curso em que atuam.

Foi-lhes dada, nessa mesma questão, a oportunidade de revelar o possível desconhecimento desse objetivo, para que, assim, pudéssemos apresentá-lo com o propósito de ajudá-los a lançar suas importantes opiniões (as quais

veremos no próximo quadro). Porém, como disseram que o conheciam, não pudemos intervir, em observação aos nossos interesses investigativos.

Os informantes P1 e P2 têm uma visão bastante restrita do que seja o objetivo de um curso de Letras e da necessidade formativa de seus alunos, posto que citam apenas a questão da formação de professores e esta ainda de modo bastante generalista.

P1 fala até em “[...] *formar alunos de modo integral para o mercado de trabalho [...]*”. Mas o que seria exatamente essa formação “integral”?

Não há, de fato, na fala desses dois informantes, a visão contida no objetivo do curso – transcrita por P3 – que é a de “*formar profissionais interculturalmente competentes [...] e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro*”, já devidamente avaliada no tópico 3.1 deste trabalho.

Nessa mesma questão, foi-lhes pedido que lançassem suas opiniões sobre o referido objetivo, e todos o fizeram, à exceção da informante P2, conforme expresso abaixo no Quadro 37:

INFORMANTE	OPINIÃO
P1	“Acredito que o objetivo é, em grande parte, alcançado pelo viés prático do curso ao longo de seus 4 anos de duração.”
P2	A informante não lançou sua opinião.
P3	“Acredito que o objetivo do curso é pertinente ao que propõe o corpo docente de língua espanhola.”

QUADRO 37 – Opinião dos professores formadores sobre o objetivo do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)

Sabemos que P3 teve acesso ao que expressa o objetivo do curso e, embora a informante tenha a crença de que este condiz com o que é proposto pelos docentes da área de espanhol, vimos que não é o retratado na maioria dos PGCCs das disciplinas de língua e literatura ministradas por eles.

Quanto à opinião de P1, está restrita, obviamente, ao que ele afirma ser o objetivo do curso, por isso a ênfase dada ao seu “viés prático”.

A **segunda pergunta** desta seção quer saber como os professores formadores vêem a Matriz Curricular do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM quanto às disciplinas de língua e literatura espanhola e hispano-americana, observando a disposição destas na Matriz, suas ementas etc.

Vejamos as respostas de cada informante:

INFORMANTE	CRENÇA(S)
P1	<i>“A matriz precisa de ajustes, principalmente de carga horária das disciplinas. A matriz necessita ainda de revisão dos conteúdos programáticos.”</i>
P2	<i>“Tanto as matrizes de língua como literatura são muito amplas e gerais, às vezes é o professor que tem que delimitar o que vai ser trabalhado em sala de aula.”</i>
P3	<i>“Pertinente, já que o curso de Letras da UERN, além de formar professores de língua espanhola, se dispõe a fornecer os conhecimentos em língua estrangeira para o aluno. [...] Quanto às ementas, poderiam ser melhor formuladas”.</i>

QUADRO 38 – Crenças dos professores formadores sobre a Matriz Curricular do curso

É possível perceber que P1 e P2 não têm a correta compreensão do que seja a Matriz Curricular. Ambos a confundem com o Programa de Disciplina, denominado na UERN de Programa Geral do Componente Curricular (PGCC), conforme vimos no item 3.2 desta dissertação.

É o PGCC que comporta os conteúdos programáticos aos quais P1 se refere, sendo, de fato, como vimos no subitem 3.2.3, quando da análise dos conteúdos das catorze disciplinas de língua e literatura, necessária essa revisão dos mesmos, segundo aborda P1.

Entretanto, o que talvez este professor informante desconheça é que tal revisão pode e deve ser feita pelos próprios docentes, inclusive a cada semestre letivo, se assim for necessário.

Como já vimos anteriormente, a Resolução nº 5/2010 do CONSEPE, no parágrafo único de seu Artigo 54, afirma que é obrigatória a entrega do PGCC da disciplina pelo professor responsável até o fim do semestre que a precede. Isso porque o PGCC precisa ser aprovado pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, para que o docente apresente, discuta e disponibilize o programa a seus alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo.

Em outros termos, bastaria o professor fazer as devidas alterações, apresentar à referida Comissão e aguardar a aprovação. No entanto, talvez seja mais cômodo reproduzir o PGCC anterior (muitas vezes até produzido por professores que já não estão na instituição), entregá-lo ao setor competente e realizar apenas algumas alterações na prática, ao longo do semestre, ou seja, sem nenhum registro formal ou aprovação.

Isso faz com que os PGCCs permaneçam desatualizados, sendo, quiçá, reproduzidos pelos possíveis novos professores que chegam à universidade. Tal ação dificulta até mesmo pesquisas como esta por nós desenvolvida.

Assim, a resposta de P2 torna-se um tanto inconsistente, pois a amplitude e generalismo existente nos PGCCs podem e devem ser solucionadas pelo professor; e é ele mesmo quem precisa “[...] *delimitar o que vai ser trabalhado em sala de aula*”, quem mais seria?

Da mesma forma, a reclamação de P3 ao afirmar que as ementas “[...] *poderiam ser melhor formuladas*” nos remete à Resolução acima mencionada, agora em seu Artigo 55 (parágrafo único), que diz: “Quaisquer alterações posteriores na identificação e/ou ementa do PGCC deverá ser atualizada no sistema informatizado de registro e controle acadêmico, depois de submetida à plenária do departamento” (p. 13).

Ou seja: também a ementa pode sofrer modificações, desde que estas sejam apresentadas com as devidas justificativas à plenária do departamento competente e, assim, aprovadas. Para tanto, é preciso que alguém tome essa iniciativa; e quem melhor que o próprio docente?

Por fim, vale ressaltar que P3, em sua resposta¹⁰³, detalhou a estruturação da Matriz Curricular do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM, a fim de justificar que este, “[...] *além de formar professores de língua espanhola, se dispõe a fornecer os conhecimentos em língua estrangeira para o aluno*”.

Passemos à **terceira e última questão**, que quer saber qual a opinião dos professores formadores sobre as disciplinas de literatura espanhola e literatura hispano-americana; se julgam necessária a existência de disciplinas que abordem a literatura de ambos os universos hispânicos (Espanha e América Hispânica):

INFORMANTE	OPINIÃO
P1	<i>“Sim, claro. E creio que esse é um dos fortes do curso [sic]. Temos pelo menos seis disciplinas de literatura, e a sua execução tem possibilitado a nosso alunado o contato, ainda que mínimo, com tais literaturas.”</i>
P2	<i>“São disciplinas fundamentais para a formação do profissional de Letras - Espanhol.”</i>
P3	<i>“Não sei se cabe aqui uma disciplina específica para abordar os dois temas, já que os professores, quando julgam necessário, ao ministrarem suas aulas fazem este cotejo”.</i>

QUADRO 39 – Opinião dos docentes sobre as disciplinas de literatura

¹⁰³ Para verificar a resposta completa da informante sobre a estruturação dos componentes curriculares de língua e literatura espanhola e hispano-americana, vide Anexo E, página 243. Observe que P3 equivocou-se com relação à disposição das disciplinas, pois *Língua Espanhola IV* está no rol de sistematização (nível intermediário), juntamente com *Língua Espanhola V*. Já *Língua Espanhola VI e VII* são as que compõem o nível avançado, sendo *Língua Espanhola VIII* apenas optativa.

P1 e P2 acreditam que as disciplinas de literatura espanhola e hispano-americana, abordadas, como vimos na Matriz Curricular, de modo separado, ou seja, com três componentes curriculares atendendo à literatura espanhola e outros três à hispano-americana, são bastante relevantes para a formação de seus alunos.

De fato, consideramos muito oportuna essa estruturação curricular, pois possibilita um trabalho mais direcionado por parte do professor no que tange às literaturas hispânicas e, conseqüentemente, uma melhor formação discente¹⁰⁴.

Por fim, P3 não entendeu bem a pergunta. Através de sua resposta, percebemos que sua compreensão foi com relação à possibilidade de serem criadas disciplinas cujo objetivo fosse tratar de ambas as literaturas (espanhola e hispano-americana), o que não é condizente com o nosso questionamento.

No entanto, foi interessante saber que, segundo P3, os professores traçam paralelos (quando lhes parece necessário) entre as literaturas de ambos os universos hispânicos em suas aulas, independente de a disciplina ser de literatura espanhola ou de literatura hispano-americana, o que nos permite pensar na possibilidade de existirem observações/comparações de ordem cultural, haja vista a riqueza desses universos.

Apresentemos, agora, as três próximas seções, que são de grande importância para nossa pesquisa, pois versarão sobre o TL e a *transculturalidade* no ensino de espanhol, vindo, primeiramente, as concepções sobre o TL; em seguida, sobre a *transculturalidade*; e, finalmente, as crenças sobre o desenvolvimento desta através daquele.

¹⁰⁴ A título de comparação, o Curso de Letras Espanhol de nossa Universidade (UECE), cuja nova grade curricular foi implantada em 2005, possui, em seu Núcleo de Estudos Literários, quatro disciplinas intituladas “Literatura de língua espanhola”, as quais estão diferenciadas (em seus subtítulos) segundo os gêneros literários a serem abordados (conto, prosa, drama e poesia). Essas disciplinas possuem quatro créditos e estão assim distribuídas: Semestre IV (*Literatura de língua espanhola: Conto*); Semestre V (*Literatura de língua espanhola: Poesia*); Semestre VI (*Literatura de língua espanhola: Prosa*); Semestre VII (*Literatura de língua espanhola: Drama*). Há, ainda, no sexto semestre, uma disciplina de “*Literatura Hispano-americana*” e, no terceiro, uma de “*Tópicos em literatura de língua espanhola*”, ambas também com quatro créditos. Já na Matriz do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM, as disciplinas de literatura espanhola e hispano-americana estão distribuídas entre os semestres V e VII, com créditos diferenciados, conforme vimos em análise anterior, observando suas abrangências conteudísticas. Além disso, ocorrem aos pares, ou seja, no Semestre V estão as disciplinas de *Literatura Espanhola I* e *Literatura Hispano-Americana I*; no Semestre VI, *Literatura Espanhola II* e *Literatura Hispano-Americana II*; e no Semestre VII, *Literatura Espanhola III* e *Literatura Hispano-Americana III*. Não nos cabe aqui julgar qual das Grades é a melhor; apenas queremos ilustrar certas diferenças e fazer com que o(a) leitor(a) reflita sobre as mesmas, que, quiçá, podem ser um bom mote para pesquisas futuras.

3.3.1.4 Crenças dos professores formadores sobre o texto literário e sua presença nas aulas de E/LE

Esta seção é composta por quatro perguntas, as quais apresentaremos a seguir, juntamente com suas respostas.

Na **primeira questão**, quando interrogados sobre se costumam usar textos literários em suas aulas e com que finalidade, obtivemos as seguintes respostas:

INFORMANTE	RESPOSTA
P1	<i>“Sim. Nas disciplinas de língua e outras, os uso [sic] para trabalhar cultura e habilidades leitoras. Nas disciplinas de literatura, para a discussão teórica sobre os temas tratados.”</i>
P2	<i>“Nem sempre uso o texto literário nas aulas de língua, mas quando utilizo é para trabalhar interpretação, vocabulário e até mesmo gramática.”</i>
P3	<i>“Nas aulas de literatura sim, uso o texto literário como fomento às disciplinas. Nas aulas de língua, quando uso textos literários, estão atrelados a conceitos de cultura ou intertextualidade, como poemas que viraram canções ou textos que deram origem a filmes etc. Quando dava aulas de espanhol como língua estrangeira, utilizava os textos literários para verificação de conteúdos linguísticos.”</i>

QUADRO 40 – Respostas dos professores formadores sobre o uso do TL em suas aulas e a finalidade dessa utilização

P1 afirma que utiliza o TL tanto nas suas disciplinas de língua, quanto nas de literatura, além de outras categorias de disciplinas por ele não definidas, mas que também não são nosso foco.

Com relação à finalidade dessa utilização, P1 diz que nas disciplinas de língua faz uso do TL a fim de trabalhar questões culturais e desenvolver habilidades leitoras. Já nas de literatura, costuma utilizá-lo apenas para contextualizar os temas tratados e levantar discussões.

Assim, nosso informante, apesar de utilizar o TL em aulas de língua, cita, além do desenvolvimento da competência leitora, apenas a preocupação com uma abordagem cultural, o que é bastante criticado por teóricos como Santos (2007b) e Widdowson (1984), que, como nós, vêem nos materiais literários uma infinidade de possibilidades de tratamentos (a exemplo do trabalho com vistas à *transculturalidade*), não fazendo jus esse papel de mero “verniz cultural”.

Ademais, P1 diz utilizar o TL em aulas de literatura simplesmente para discutir teoria, outra grande subutilização do rico material literário.

P2 não faz o devido uso do TL e, quando decide por utilizá-lo em suas aulas, limita-se à interpretação textual, ao léxico e à gramática, ou seja, também o subutiliza. Vale ressaltar que a informante citou apenas as suas aulas de língua, não sendo possível identificar com que finalidade ela utiliza o TL nas disciplinas de literatura.

P3 assegura que faz uso do TL em suas aulas de literatura com o propósito de fomentar as disciplinas dessa área. Acreditamos que o fomento citado pela professora informante significa a intenção de despertar em seus alunos o interesse pelo literário a partir de TLs representativos do(s) período(s) a ser(em) abordado(s) por cada disciplina de literatura.

Em suas aulas de língua, P3 afirma que, quando utiliza o TL, – ou seja, não é um uso recorrente, assim como para P2 – esse uso está atrelado a questões culturais (do mesmo modo que para P1) ou a possíveis intertextualidades (entre o(s) TL(s) e outros gêneros, tais como músicas, filmes etc.).

P3 expressa, ainda, que quando ministrava aulas de E/LE¹⁰⁵, usava o TL apenas para verificar a aquisição de conteúdos linguísticos (isto é, basicamente conteúdos envolvendo léxico e gramática) por parte dos alunos.

Recordamos aqui os pensamentos de Mendoza (1993, 2004, 2007) e Santos (1998), os quais versam sobre o TL como uma importante ferramenta nas aulas de E/LE, principalmente por conta de seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, o que permite sim uma abordagem de aspectos semântico-lexicais e gramaticais (como dizem/diziam fazer P2 e P3).

Esse recurso, porém, não pode ser limitado apenas a tais abordagens. É preciso, por exemplo, ser visto como um recurso extremamente capaz de difundir a cultura dos mais diversos povos, permitindo, assim, o desenvolvimento de um olhar mais crítico dos aprendizes sobre o texto e sobre o que ele transmite.

Passando para a **segunda questão**, perguntamos aos professores formadores o que pensam sobre sua formação/preparação, em suas universidades, para o uso do TL como ferramenta para o ensino de língua espanhola.

Vejamos suas considerações:

¹⁰⁵ A informante refere-se ao ensino de espanhol não direcionado para a formação de professores, tal é seu foco atualmente, mas apenas para a aquisição do idioma, como em cursos livres (centros de línguas), escolas etc.

INFORMANTE	CRENÇA(S)
P1	<i>“Suficiente sim, mas creio que poderia ter sido ainda melhor se eu tivesse tido condições, tempo, disposição etc. para outras leituras.”</i>
P2	<i>“Minha formação foi debilitada, pois não houve o estudo da literatura hispano-americana e tão pouco [sic] o preparo para o uso do texto literário nas aulas de E/LE.”</i>
P3	<i>“Tive uma boa formação. Inclusive com [sic] as disciplinas de literatura. Embora a disposição dos conteúdos da minha universidade fosse diferente da apresentada no CAMEAM. Lá se dividiam por conto, prosa, poesia, teatro e assim víamos os autores relevantes, fossem estes espanhóis ou hispano-americanos. Contudo, acredito que o conhecimento, superficial, da literatura hispânica me deu uma boa base. Com relação ao uso da mesma em aulas de língua, ficou a desejar, pois não tínhamos a perspectiva de como usar a literatura para ensinar língua.”</i>

QUADRO 41 – Crenças sobre sua formação/preparação para o uso do TL

P1 acredita que sua formação, nesse sentido, foi suficiente, mas que poderia ter sido mais que isso. Para tanto, o professor crê que essa falha em sua formação deve-se ao fato de ele não ter aprofundado suas leituras, seus estudos, ou seja, P1 entende que ele é quem deveria ter buscado essa formação e não que a falha tenha sido de sua universidade, de seus formadores quando estava sendo formado professor.

Tal crença poderia nos levar a imaginar que P1, por sua vez, não tem a visão/preocupação de formar seus alunos no que tange ao uso do TL como ferramenta para o ensino de E/LE, já que, possivelmente, acredita que isso deveria ser uma inquietação de seus alunos, os quais necessitariam, por si sós, buscar meios de se formarem nesse intento.

Contudo, sabemos que não é esta a visão de P1, pois vimos, quando da análise de seus PGCCs na seção anterior, mais especificamente na disciplina de *Literatura Espanhola III*, que ele observa os aspectos didático-metodológicos do ensino de literatura em E/LE, havendo a proposta de um direcionamento quanto ao uso do TL nas aulas desse idioma.

P2, igualmente, apesar de afirmar que não recebeu qualquer formação para o uso do TL como ferramenta para o ensino de E/LE, apresentou em pelo menos um de seus PGCCs (o de *Literatura Espanhola I*) a preocupação com os aspectos acima mencionados, também apresentando a mesma proposta.

É importante destacar que esta informante considera sua formação debilitada não só pela ausência de uma orientação quanto ao TL e sua aplicação didática, mas também por não ter tido acesso, na universidade, ao estudo da

literatura hispano-americana, o que, de fato, é um grande desfalque em sua formação.

Já P3 foi um tanto incongruente em sua resposta, pois, inicialmente, afirmou ter tido uma boa formação, em sua universidade, para o uso do TL como ferramenta para o ensino de língua espanhola, inclusive nas disciplinas de literatura. Porém, ao final, disse que essa mesma formação deixou a desejar nas disciplinas de língua, não tendo, pois, o preparo necessário para a utilização do TL como recurso também para o ensino de língua.

A informante ressalta em sua entrevista a diferença entre a Matriz Curricular da universidade em que se formou (UECE) e a da UERN - CAMEAM no que tange às disciplinas de literatura; diferença essa que já apresentamos anteriormente.

P3 acredita que a disposição dessas disciplinas em seu curso na UECE proporcionou-lhe apenas um conhecimento superficial da literatura hispânica. Ainda assim, crê que obteve uma boa base formativa.

A **terceira questão** desta seção quer saber de nossos informantes como eles acham que deve ser uma aula de espanhol com o uso do TL (quais objetivos, procedimentos etc.). No quadro 42 estão suas respostas:

INFORMANTE	CRENÇA(S)
P1	<i>“Creio que o uso do texto literário na aula de E/LE deve ser guiado de modo adequado e previamente preparado. Deve ser usado para tratar de cultura hispânica de um modo geral. Se possível, usar para o trabalho com a leitura em diálogo com outras formas de arte.”</i>
P2	<i>“O uso do texto literário deve servir não só para a interpretação, mas para que os alunos possam ter conhecimento dos contextos sócio-culturais no qual [sic] ele (o texto) está inserido.”</i>
P3	<i>“Sinceramente, não sei. Ao usar a literatura em aulas de língua, tento aproximar os alunos a uma situação ‘real’ de uso da língua. Procuro evitar usar o texto literário para o ensino de verbos e acentos, mas saliento a disposição dos mesmos no texto.”</i>

QUADRO 42 – Crenças sobre como deve ser uma aula de espanhol com o uso do TL

P1 crê que para se utilizar adequadamente o TL nas aulas de E/LE é preciso o que ele denomina de preparo prévio, ou seja, um planejamento. Crê, ainda, que esse recurso deve ser usado para se trabalhar amplamente a cultura hispânica e também o desenvolvimento da leitura em diálogo com outras expressões artísticas. Reafirma, pois, sua crença quanto ao uso do TL, já professada anteriormente na primeira questão.

P2 apresenta uma importante crença: a de que o uso do TL não deve se restringir apenas a atividades de interpretação textual. E complementa dizendo que, além dessa possibilidade, deve-se proporcionar aos alunos uma reflexão sobre o contexto sócio-cultural em que cada TL está inserido.

Conforme dizem os PCN+ (2002, p. 19):

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural.

No entanto, sabemos que é interessante ir além dessa reflexão proposta por P2 e respaldada pelo documento supracitado, já que a riqueza sócio-histórico-cultural de um TL ultrapassa a mera noção de seu contexto de produção, posto que um autor costuma por em sua obra muitas referências mais que as da época de produção desta.

A leitura do TL e o trabalho com este, pode, por exemplo, proporcionar aos estudantes uma “formação humanista e crítica”, capaz de estimulá-los “[...] à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade.” (OCEM, 2006, p. 33)

Quanto à P3, esta informante diz não saber como deve ser uma aula de espanhol com o uso do TL. O que, inclusive, já foi revelado por ela quando de sua resposta à questão anterior, ao afirmar que sua formação na universidade não foi satisfatória no que se refere ao preparo para a utilização do TL como recurso para o ensino de língua.

Ela, porém, declara que tenta fazer uso do TL em suas aulas desse contexto de ensino com vistas a aproximar seus alunos a uma situação de uso “real” do idioma. Essa é uma visão bastante positiva, uma vez que desbanca a recorrente crença de que o TL é complexo e elaborado linguisticamente, fator que leva ao seu esquecimento em muitos contextos de ensino, tal é o caso de línguas estrangeiras (MENDOZA, 2002).

Como diz Souza (2008, p. 21):

[...] os textos extraídos de revistas, jornais e *internet* são freqüentemente utilizados nos cursos livres de língua estrangeira. Isso se deve à atualidade de seus temas que favorece as atividades de debate e apresenta mostras atuais do emprego do vocabulário e das estruturas da língua-alvo. Contudo,

o texto literário pode propiciar igual possibilidade de desenvolver o debate e permitir o acesso às estruturas gramaticais e lexicais correntes por ser mostra autêntica da língua, além de permitir a percepção da realidade por meio do olhar de diferentes autores, pertencentes a épocas e localidades diferentes.

Ou seja: também o TL pode ser um ótimo recurso para se trabalhar em sala de aula situações de uso “real” do idioma em estudo, tal como propõe P3.

A informante diz, ainda, que tenta evitar trabalhar questões gramaticais (como acentuação, verbos etc.) a partir dos textos literários, mas cai em contradição ao informar que evidencia tais aspectos quando do uso de um TL.

Sobre esse ponto, Montesa e Garrido (1994) afirmam que o TL deve ser explorado de forma mais aprofundada, envolvendo outras habilidades, pois ele não foi escrito para que o aluno o percorra em busca de adjetivos, preposições, dentre outros elementos puramente gramaticais.

Contudo, os autores acreditam que, em certos momentos, a depender dos objetivos – que devem ser claramente definidos – o TL pode ser utilizado para fins linguísticos. Não pode é estar restrito a isso, até porque o professor pode valer-se de outros gêneros textuais, com menos recursos estilísticos, para trabalhar com estes fins.

Para concluir, a **quarta questão** indaga aos professores formadores em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo.

Leiamos atentamente suas respostas:

INFORMANTE	CRENÇA(S)
P1	<i>“Principalmente na formação cultural, além da formação leitora e cidadã. Na formação do indivíduo, a literatura ocupa posto de destaque no desenvolvimento cognitivo, por exemplo. Creio ainda que a literatura tem papel fundamental no aspecto afetivo do indivíduo, que vê o mundo de modo singular.”</i>
P2	<i>“Pode contribuir para a formação humana mesmo, além de acrescentar informações sobre experiências histórico-sociais dos países hispânicos.”</i>
P3	<i>“Sobretudo na formação da criticidade.”</i>

QUADRO 43 – Crenças dos professores formadores sobre em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo

Nosso primeiro informante acredita que a principal contribuição da literatura na formação de um indivíduo é com relação à própria formação cultural deste, citando, ainda, a questão da formação leitora e cidadã.

Para P1, a literatura contribui enormemente para o desenvolvimento afetivo e cognitivo desse indivíduo, que se torna capaz de enxergar o mundo de maneira singular.

P2 e P3 são mais sucintas em suas respostas. A primeira diz, de modo generalista, que a literatura contribui para a formação humana em si e a segunda afirma que contribui, principalmente, para o desenvolvimento da criticidade.

P2 crê também que a literatura oferece um acréscimo formativo no que tange às riquezas histórico-sociais dos países hispânicos.

Temos, pois, crenças muito positivas, as quais revelam a importância da literatura no processo formativo de um indivíduo. Mendoza (2004), por exemplo, também crê que a literatura pode desempenhar um papel insubstituível dentro desse processo, sobretudo no que diz respeito à formação cidadã em seu sentido mais plural e democrático.

O autor afirma, ainda, que o TL aporta a possibilidade de uma formação cultural (citada por P1), mas ressalta que esta deve ser integradora, ou seja, sem erroneamente enaltecer as diferenças. Em outros termos, deve ter um viés *transcultural*, num constante diálogo do “Eu”, do “Nós” com o(s) “Outro(s)”.

Nesse sentido, reafirmamos o que expressam Magalhães e Barbosa (2009): que o texto literário deve ter lugar garantido e também significativo em quaisquer contextos de ensino-aprendizagem, sobretudo nos de línguas estrangeiras. Afinal, a literatura, além de proporcionar uma maior sensibilidade estética, desenvolver o hábito da leitura, estimular a imaginação, apurar as emoções, promover a construção de conhecimentos etc., contribui expressivamente para a formação do sujeito como cidadão, como bem expressou P1.

E no caso do ensino de LE, esse sujeito-cidadão do mundo necessita apreender a língua e, dessa forma, a cultura estrangeira percebendo que também ele é possuidor de uma língua-cultura e que esta se encontra em constante contato com a língua-cultura do outro.

P3 afirmou que a literatura contribui para o desenvolvimento da criticidade. De fato. Porém, segundo Giroux (1999, p. 25), “[...] a aprendizagem, antes de poder se tornar crítica, tem de ser significativa para os alunos.”

Assim, urge a redefinição do papel dos professores como “intelectuais transformadores”, com “[...] um senso de missão em prover aos alunos o que eles precisam para se tornar cidadãos críticos.” (GIROUX, 1999, p. 26)

Ainda segundo o autor:

[...] só a profissão do ensino tem a responsabilidade primordial de educar cidadãos críticos, ao passo que, por exemplo, a principal responsabilidade da profissão médica é curar. Os educadores têm uma responsabilidade pública que por sua própria natureza os envolve na luta pela democracia. Isso torna a profissão do professor um recurso público singular e poderoso. (GIROUX, 1999, p. 26)

P2 fala da literatura como fomentadora da formação humana. Na verdade, valer-se do literário pode, por exemplo, proporcionar aos estudantes uma “formação humanista e crítica”, capaz de estimulá-los “[...] à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade.” (OCEM, 2006, p. 33)

Por fim, também a LDB está preocupada com o aprimoramento do educando enquanto ser humano, seja em que nível for (inclusive no nível superior, tal seja o meio de atuação desses três informantes), incluindo em sua formação questões éticas para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. São, pois, bastante relevantes as crenças reveladas nesta quarta questão.

3.3.1.5 Crenças dos professores formadores sobre a *transculturalidade* e o ensino de espanhol

Esta penúltima seção possui três questões, sendo a **primeira** delas direcionada a como é possível levar aspectos culturais do universo hispânico para a sala de aula, indagando se cada um dos informantes faz isso e, em caso afirmativo, de que maneira.

A seguir, o que os três professores formadores revelaram:

INFORMANTE	CRENÇA(S)
P1	<i>“Sim. Trago muitos. Adoro as mídias, e elas têm me ajudado a, como o cinema, por exemplo, dialogar com a cultura hispânica. Também adoro a pintura hispânica.”</i>
P2	<i>“Sim. O faço [sic] através de filmes, músicas, notícias jornalísticas, documentários etc.”</i>
P3	<i>“Sim. Lanço mão de recursos auditivos, como entrevista de [sic] famosos hispânicos, músicas, video clips, filmes em longa metragem e curta metragem, páginas do YouTube, quadros, vinhetas, programas de humor hispânico, pinturas, livros de curiosidades, livros paradidáticos. Geralmente utilizo para introduzir e enfatizar uma situação ou esclarecer conteúdos.”</i>

QUADRO 44 – Crenças sobre os aspectos culturais do universo hispânico em sala de aula

Os três professores formadores responderam afirmativamente, ou seja, todos acreditam que é possível levar aspectos culturais do universo hispânico para a sala de aula e todos disseram que o fazem.

Não obstante essa importante visão dos docentes, nenhum mencionou – a exceção de P3, conforme detalharemos a seguir – o uso do TL como recurso para a abordagem desses aspectos culturais, ainda que já o tivessem feito em outras de suas respostas, a exemplo da terceira questão da seção anterior, em que P1 e P2 falaram da abordagem desses aspectos a partir do TL, e apenas P3 não citou.

O curioso é que na questão ora em pauta somente P3 contempla o TL para se trabalhar em sala de aula ditos aspectos do universo hispânico. P1, por exemplo, cita o uso de filmes e de pinturas. P2 elenca também os filmes e outros recursos, tais como músicas, notícias e documentários.

Por fim, P3 afirma valer-se de inúmeros recursos (alguns também citados pelos outros dois informantes), cabendo-nos destacar o uso de “livros paradidáticos”, já que aí entra o uso do TL. Não nos compete, porém, a discussão sobre a natureza desses paradidáticos, se originais ou adaptados, por exemplo.

O quadro subsequente, relativo à **segunda pergunta**, apresenta a opinião dos informantes sobre se acham importante conscientizar os alunos sobre a variedade de culturas no mundo hispânico:

INFORMANTE	OPINIÃO
P1	<i>“Sim. Não concebo a formação de um aluno de ELE sem a sua formação cultural. Esta consciência faz do aluno um apreciador autônomo da cultura hispânica.”</i>
P2	<i>“Sim, porque além de conhecer a cultura do outro, o aluno passa a comparar com sua própria cultura valorizando-a e fazendo reflexões críticas sobre o tema.”</i>
P3	<i>“Sim, porque o conhecimento da língua se dá também pelos múltiplos conhecimentos, pelas variedades de [sic] incorporam a língua e a tornam viva.”</i>

QUADRO 45 – Opinião dos informantes sobre se acham importante conscientizar os alunos sobre a variedade de culturas no mundo hispânico

P1, P2 e P3 responderam de modo afirmativo a essa pergunta, sendo interessante observar algumas crenças aqui reveladas quanto à *transculturalidade*, tal é o caso de P2, que em sua resposta cita a importância de o aluno conhecer a cultura do outro e, ainda, traçar paralelos com sua própria cultura, valorizando-a e refletindo criticamente com relação às semelhanças e diferenças possivelmente existentes.

Sobre essa importância discorrem muitos teóricos, como vimos em nosso primeiro capítulo, a exemplo de Motta-Roth (2003), que versa sobre a necessidade de se traçar paralelos entre a cultura do aprendiz e a do “Outro”, observando semelhanças ou mesmo diferenças, mas sem um olhar julgador e discriminatório.

Também expõem acerca disso os documentos oficiais da educação brasileira, como os PCNEM (2000, p. 30):

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

Assim, o estudo de uma LE permite um olhar sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, os quais contribuem para a eliminação de possíveis estereótipos e preconceitos (PCN+, 2002).

P1 diz não conceber a formação de um aluno de E/LE sem a observância dos aspectos culturais do idioma. Acreditamos que essa não concepção deve existir, sobretudo, quando da formação de futuros professores, para que estes possam ter essa mesma visão quando estiverem no papel de formadores, seja qual for o nível de ensino.

P3, por sua vez, fala sobre a necessidade de o conhecimento linguístico estar atrelado a inúmeros outros conhecimentos quando do ensino-aprendizagem de um idioma, como é o caso dos conhecimentos culturais em discussão, que, como diz a informante, são tão múltiplos que se incorporam à própria língua e a vivificam.

As ideias de P3 têm grande valor, haja vista a tão discutida indissociabilidade entre língua e cultura (MENDOZA, 2007; DOURADO; POSHAR, 201), principalmente com o advento da globalização.

O último quadro desta seção, condizente com a **terceira questão**, revela se nossos informantes costumam comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura:

INFORMANTE	RESPOSTA
P1	<i>“Sim. Com muita frequência. Como eu, enquanto professor, faço uso</i>

	<i>dessa habilidade para sedimentar meus conhecimentos, o faço com meus alunos.”</i>
P2	<i>“Sim, sempre fazemos isso em sala, às vezes, os próprios alunos comentam fazendo comparação. A justificativa está na questão anterior.”</i>
P3	<i>“Sim. Para não criar a falsa consciência de que a cultura do outro é superior à nossa cultura. E geralmente quando falo isso entro na questão do malinchismo.”</i>

QUADRO 46 – Respostas dos informantes sobre se costumam comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura

Os três docentes afirmaram que costumam comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura. P1, por exemplo, afirma fazer isso com muita frequência, inclusive porque ele mesmo gosta de fazer esse tipo de comparação para melhor sistematizar seus conhecimentos e, assim, repassá-los aos alunos.

P2 utiliza em sua resposta a primeira pessoa do plural, colocando a voz de seus alunos em sua fala ao dizer que sempre fazem essas comparações em sala de aula e que, algumas vezes, são os próprios discentes que tomam a iniciativa.

P2 informa, inclusive, que a justificativa para essa prática é a mesma que ela deu na questão anterior, quando tratou da importância de o aluno traçar paralelos entre a cultura do outro e a sua própria, a fim de valorizá-la e ser capaz de refletir de forma crítica sobre as possíveis semelhanças e diferenças.

P3 complementa essa postura com sua resposta, dizendo que traçar esses paralelos é importante para que o aluno não desenvolva a ideia errônea de que a cultura do outro é superior à sua.

Um ponto interessante ainda na réplica de P3 é no que diz respeito ao “*malinchismo*”¹⁰⁶, tema que a professora afirma abordar para tratar exatamente dessa relação entre o próprio e o estrangeiro, tão importante na formação de quaisquer indivíduos, sobretudo daqueles que estão envolvidos com língua(s) e cultura(s) estrangeira(s) e, mais ainda, se forem futuros formadores.

¹⁰⁶ *Malinchismo* é um termo empregado no México para designar a admiração exacerbada pelo estrangeiro de primeiro mundo. Essa expressão deriva de “Malinche”, nome de uma indígena que, no século XVI, foi escravizada e doada pelos astecas, com outras 19 virgens, aos exploradores espanhóis que chegavam para conquistar e colonizar as novas terras. Logo, atribuiu-se à índia a traição do povo mexicano em favor dos estrangeiros. Inúmeras lendas contam que Malinche tinha muita facilidade para os idiomas e, assim, logo aprendeu o castelhano, passando, assim, importantes informações para aquele que seria o conquistador do México, Hernán Cortez, que derrotou e subjugou os astecas e todos os demais povos indígenas que ali viviam. Desse modo, denomina-se “malinchista” o indivíduo que prefere o que provém do estrangeiro, ato tão comum entre os que pertencem ao terceiro mundo (PALMA, 1988).

Temos, pois, traços de um ideal *transcultural* em nossos informantes. O que é bastante positivo.

Passemos, por fim, à última seção – porém, quiçá, a mais importante – da entrevista realizada com os professores formadores da UERN - CAMEAM alvos deste estudo, a qual unirá os temas das duas seções anteriores, posto que versará sobre o desenvolvimento da *transculturalidade* através do TL no contexto de ensino-aprendizagem de E/LE, grande foco de nossa pesquisa.

Essa seção, como veremos a seguir, é composta por três perguntas.

3.3.1.6 Crenças dos professores formadores sobre o desenvolvimento da *transculturalidade* através do texto literário

Será que os professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM costumam utilizar o TL em sala de aula para apresentar aspectos culturais da língua alvo? Isso é o que pretende revelar a **primeira questão** desta derradeira seção. Vejamos as réplicas de nossos informantes:

INFORMANTE	RESPOSTA
P1	<i>“Sim. Com muita frequência, uso do [sic] texto literário para discutir aspectos semânticos e discursivos da língua, por exemplo. Também uso o texto literário como instrumento para a produção de textos sobre temas culturais.”</i>
P2	<i>“Sim. Normalmente para mostrar como viviam as pessoas num determinado contexto e período.”</i>
P3	<i>“Sim. Lembro que já utilizei poemas de Nicolás Guillén para falar da influência ‘criolla’ em Cuba, assim como na criação do léxico diferenciado, originado da cultura afro. Também usei textos atuais, como Manolito Gafotas, para exemplificar um ‘falar’ mais jovial. Fazer com que os alunos tenham uma noção de que a língua assume nuances com a diferenciação dos contextos e dos falantes.”</i>

QUADRO 47 – Réplicas dos informantes sobre se costumam utilizar o TL em sala de aula para apresentar aspectos culturais da língua alvo

Mais uma vez, nossos informantes responderam afirmativamente.

P1 diz utilizar o TL com muita frequência em sala de aula para abordar aspectos semânticos e discursivos da língua espanhola, além de usá-lo para fins de produção textual acerca de temas que versem sobre cultura.

P2 revela que usa, habitualmente, o TL como simples meio de retratar uma época. Já P3 lista alguns usos de TLs por ela realizados e que abordam temas culturais bem interessantes. A informante revela, ainda, que realiza atividades como

essas a fim de proporcionar aos alunos a visão de que a língua matiza-se segundo cada contexto e, certamente, segundo cada falante.

Seguindo esse mote, será que os três docentes fazem uso de TLs de diversos autores e países hispânicos? E, se o fazem, quais costumam privilegiar?

No quadro 48 encontramos as respostas a essas indagações contidas na **segunda questão**:

INFORMANTE	RESPOSTA
P1	<i>“Sim. De muitos. A depender da disciplina, contemplo autores espanhóis e representantes da Hispanoamérica, como Argentina e Colômbia.”</i>
P2	<i>“Argentina, México, Chile, Espanha etc. Os três primeiros por serem mais próximos culturalmente do nosso país. Espanha porque é o país de origem da língua e pertence a um contexto tão diferente, o de países europeus.”</i>
P3	<i>“Utilizo alguns textos em minhas aulas. Geralmente de autores conhecidos, como Pablo Neruda, Nicolás Guillén... (estes nas aulas de língua, porque nas de literatura utilizo autores relevantes das épocas estudadas).”</i>

QUADRO 48 – Réplicas dos informantes sobre se fazem uso de textos literários de diversos autores e países hispânicos

P1 assegura que faz uso de TLs de muitos autores e países hispânicos, mas a depender da disciplina. Logo, pode contemplar autores espanhóis e autores representativos da América hispânica, tais como argentinos e colombianos.

P2 cita também Espanha e Argentina, além de México e Chile, por ser, o primeiro, o país de origem da língua espanhola e pertencer à Europa, a seu ver tão diferente do nosso contexto de “além-mar”; e os outros três por crer serem mais semelhantes culturalmente a nosso país.

E P3, mais comedida, diz utilizar apenas alguns textos em suas aulas, sendo estes pertencentes a autores mais conhecidos. Isso, porém, nas aulas de língua, pois nas de literatura faz uso de autores representativos das épocas estudadas.

Nesse íterim, percebemos, a partir de trechos de suas respostas, certo prestígio dado pelos professores aos TLs e autores provenientes da Espanha e ditos já conhecidos, renomados. Os poucos países e/ou autores hispano-americanos citados são aqueles também de maior destaque.

P1 e P2 não citam nomes de autores, mas se referem a países como Argentina, Colômbia, México e Chile. Já P3 faz o contrário, citando apenas os nomes de dois autores: um chileno (Pablo Neruda) e outro cubano (Nicolás Guillén).

Assim, não há uma manifestação de interesse para com obras e autores de outros países também representativos do universo hispânico.

Por que não levar à sala de aula ao menos uma representação boliviana e/ou equatoriana, nicaraguense, panamenha, peruana, uruguaia, paraguaia, venezuelana etc.?

Por que prestigiar apenas o que provém, primeiramente, da Espanha e, posteriormente, o que deriva de países como Argentina, Colômbia, México, Chile e Cuba? Será que são, de fato, como afirma P2, tão mais semelhantes culturalmente a nosso país? E interessa à formação do aluno apenas as semelhanças? Não seria também importante apresentar-lhes as diversidades?

E por que optar somente por autores e/ou obras já consagradas? Se já o são, certamente o acesso, por parte do aluno, será bem mais facilitado, inclusive pelos manuais didáticos, pela mídia etc. Mas claro que lhes devem ser melhor apresentados, afinal, é necessário que conheçam o cânone literário de sua área. O que queremos alertar aqui é para a importância de se abordar além do referido cânone, a fim de ampliar a formação desse alunado.

Nesse sentido, versa Mendoza (2004, 2007) sobre o papel fundamental do professor na seleção dos TLs para se trabalhar em sala de aula, não podendo valer-se apenas daquelas obras consideradas de leitura obrigatória, ou seja, obras já consagradas, os chamados clássicos, enfim, o cânone. Esse autor adverte sobre a necessidade de se expandir os horizontes dentro desse uso da literatura.

Agora, para encerrar nossa análise relativa à entrevista com os três professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM, a **terceira questão** quer saber se eles, através dos TLs mencionados na última resposta, costumam chamar a atenção para as semelhanças e/ou diferenças culturais de países e/ou povos hispânicos entre si e, ainda, com relação à cultura do próprio aprendiz.

Observemos, a seguir, seus posicionamentos:

INFORMANTE	RESPOSTA
P1	<i>“Sim. Costumo fazer esse ‘passeio’ de contrastes/proximidades entre as culturas dos países de cultura hispânica.”</i>
P2	<i>“Sim, as comparações são inevitáveis. Normalmente o diferente é o que chama a atenção dos alunos, mas as semelhanças também suscitam boas discussões sobre temas como política, ditadura, papel da mulher na sociedade etc.”</i>
P3	<i>“Quando julgo necessário, sim. Especialmente se há regionalismos,</i>

	<i>como o uso de 'vos', algo de léxico como 'piso, apartamento, extrañar, enfadar', ou se há o uso de pretérito indefinido em vez de pretérito perfeito, tento conscientizar os alunos sobre as diferenças linguísticas entre os falantes hispanos."</i>
--	--

QUADRO 49 – Respostas dos informantes sobre se costumam chamar a atenção, através de TLs, para as semelhanças e/ou diferenças culturais de países e/ou povos hispânicos entre si e, ainda, com relação à cultura do próprio aprendiz

Os informantes, infelizmente, detiveram-se apenas na questão das semelhanças e/ou diferenças culturais dos países e/ou povos hispânicos entre si ao tratar, agora, do TL como recurso para esse fim, e não teceram comentários sobre se fazem e como fazem ao discutir essa mesma questão voltada também para a cultura do próprio aprendiz a partir de TLs.

P1, por exemplo, diz somente que costuma fazer um “passeio” entre os contrastes e proximidades existentes nas culturas dos países hispânicos. P2, por sua vez, revela que as comparações das culturais dos países e/ou povos hispânicos são inevitáveis.

É interessante como P2, aqui, crê que as diferenças é que normalmente chamam mais a atenção dos alunos do que as semelhanças, ainda que diga que estas também provocam boas discussões, citando, inclusive, temas culturais bastante interessantes, tais como a ditadura e o papel da mulher nas sociedades hispânicas.

No entanto, na questão de número dois, desta mesma seção, essa professora formadora elencou apenas três países hispano-americanos aos quais pertencem os autores e obras que ela costuma utilizar em suas aulas, tendo como justificativa o fato de tais países serem mais próximos culturalmente do nosso. Para trabalhar as diferenças culturais, citou apenas a Espanha, ao invés de não mencionar os países e, assim, não correr o risco de privilegiar um(ns) em detrimento de outro(s).

Por fim, P3 diz que só realiza as devidas comparações quando julga necessário, como no caso de existirem variações linguísticas e lexicais relevantes.

Assim, esta informante limita-se, como vemos no trecho final de sua resposta, à conscientização dos alunos sobre as diferenças linguísticas existentes entre os falantes hispânicos, não mencionando quaisquer outros aspectos culturais que não os relativos apenas à língua em si.

3.3.2 Análise dos questionários aplicados com os professores em formação e identificação de suas crenças

Feita a apreciação dos dados coletados a partir das entrevistas com os professores formadores e reveladas suas crenças sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de E/LE, é chegado o momento de realizar a análise dos questionários aplicados com os professores em formação do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM também com o propósito de identificar suas crenças sobre os mesmos assuntos.

Este tópico está dividido em seis subtópicos, observando, assim como no item 3.3.1, a estruturação do instrumento para a coleta de dados (Anexo F, página 245).

Portanto, o primeiro subtópico trata da identificação (ou perfil) dos informantes; o segundo, da experiência profissional destes; o terceiro, das crenças sobre sua formação literária na UERN - CAMEAM; o quarto, de suas crenças sobre o TL e o ensino de E/LE; o quinto, de suas crenças a respeito da *transculturalidade* na formação de professores e no ensino de espanhol; e o sexto e último, de suas crenças sobre o texto literário e a *transculturalidade* em E/LE.

3.3.2.1 Identificação/perfil dos informantes

Os vinte e dois professores em formação, também informantes desta pesquisa, serão aqui denominados, quando necessário, A1, A2, A3 e assim sucessivamente até o A22, segundo a ordem em que seus nomes aparecem na lista de frequência de uma das disciplinas do oitavo e último período, denominada *Seminário de Monografia II (Espanhol)*.

Tal lista foi coletada junto à professora responsável (nossa informante P2), mediante a caderneta dessa disciplina cursada por esses alunos concluintes. Apenas dois deles não se identificaram em nosso instrumento e, por isso, foram colocados no final da numeração. São, portanto, os informantes A21 e A22.

As três primeiras perguntas do questionário referiam-se, pois, aos dados pessoais dos informantes, tais como nome (opcional), idade e sexo.

Dentre os professores em formação, treze são do sexo feminino e os outros nove do sexo masculino, ou seja, 60% são mulheres e 40% homens.

Quanto à idade, nenhum tem menos de 18 anos ou mais de 35; onze têm entre 18 e 25 anos (o que equivale a 50%; portanto, metade do número de informantes); oito têm entre 26 e 30 anos (referente a 36% desse número); e três têm entre 31 e 35 anos (14% dos informantes).

3.3.2.2 Experiência profissional dos informantes

Este subtópico engloba as perguntas de quatro a seis de nosso instrumento. Vejamos o que revelou cada uma delas:

Na **quarta questão**, indagamos se os informantes lecionavam ou já haviam lecionado língua espanhola. Dezoito responderam afirmativamente a essa pergunta e apenas quatro negativamente, equivalendo, respectivamente, a 82 e 18% dos informantes.

Na **quinta questão**, em caso de haverem respondido de modo afirmativo à pergunta anterior, quisemos saber há quanto tempo eram ou haviam sido professores de língua espanhola.

Assim, dentre as opções, 50% (nove) dos professores em formação – lembrando que foi num total de dezoito os que responderam afirmativamente à questão de número quatro – disseram que há/por menos de um ano; 28% (cinco) responderam que há/por mais de um ano; 17% (três) há/por um ano; e somente 5% (um) informante (A16) marcou a opção “outro”, afirmando ter sido professor apenas em dois cursos de 60 horas pelo NELL¹⁰⁷. Logo, provavelmente, lecionou língua espanhola por menos de um ano.

É interessante observar que A16, assim como outros informantes, teve dúvida se poderia ou não considerar seus estágios supervisionados (ou práticas de ensino) como experiência docente em língua espanhola. Inclusive, alguns informantes colocaram informações extras em seus questionários, ou seja, aproveitando o espaço concedido pela opção “outro(s)” desta seção ou mesmo fora dele.

¹⁰⁷ NELL é a sigla do denominado Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários da UERN - CAMEAM, onde os alunos dos cursos de Letras podem realizar seus estágios supervisionados, uma vez que o referido Núcleo, em parceria com os professores do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e de Letras Vernáculas (DLV) da UERN - CAMEAM, oferece cursos de língua e literatura à comunidade em geral. Os professores dos Departamentos ali engajados são denominados tutores e os estudantes de Letras, que ministrarão os cursos sob a supervisão de um tutor, são chamados monitores.

A2, por exemplo, colocou no espaço da opção “outro” (apesar de não ter assinalado essa opção) que atuou em curso do NELL e A5 citou nesse mesmo espaço seu estágio supervisionado. Já A6 escreveu fora da devida lacuna da opção “outros” da sexta questão, a fim de explicar sua atuação em estágio.

Finalmente, na **sexta questão**, objetivamos conhecer em qual(is) nível(is)/série(s) ensinavam ou haviam ensinado e em que contexto. Assim, dentre os dezoito informantes acima descritos, 61% (onze) disseram que em escolas de rede pública, sendo que desse montante dez especificaram o Ensino Médio, oito o Ensino Fundamental e apenas um a Educação Infantil.

Por sua vez, 44% (oito) marcaram a opção “outros”, em que seis apontaram o NELL – com apenas três especificações de níveis (duas para o nível inicial e uma para o intermediário) – e quatro mencionaram o(s) estágio(s) supervisionado(s) em outro(s) contexto(s), havendo, porém, somente duas especificações diretas quanto aos níveis (uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio), uma (por A7) quanto à natureza e localização das instituições (duas escolas públicas estaduais do município de Pau dos Ferros, cujos nomes não foram citados) e outra (por A22) apenas com os nomes (incompletos) de duas escolas (Tarcísio Maia e Edilma de Freitas).¹⁰⁸

No entanto, alguns informantes optaram por incluir o NELL na opção “cursos livres”, e foram contabilizados nos 39% (sete) que informaram dita opção, tendo cinco especificado o nível inicial, três o intermediário e apenas um o avançado. Por fim, 17% (três) responderam que haviam atuado/atuavam em escolas de rede privada, tendo dois especificado o Ensino Fundamental e um a Educação Infantil.

Vale destacar que a informante A1, apesar de ter marcado “não” na quarta questão, assinalou nesta sexta pergunta a opção “escolas de rede pública”, marcando o nível infantil. Contudo, não contabilizamos aqui essa resposta, haja vista que A1 afirmou não haver lecionado, até então, língua espanhola.

Interpretamos, pois, que a informante havia lecionado/lecionava em escola(s) de rede pública, na Educação Infantil, mas não língua espanhola.

¹⁰⁸ A informante não especificou, mas ambas são escolas estaduais da cidade de Pau dos Ferros, intituladas *Escola de Ensino Fundamental Tarcísio Maia* e *Escola de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Edilma de Freitas*.

3.3.2.3 Crenças dos professores em formação sobre sua formação literária na UERN - CAMEAM

Esta seção é composta pelas questões de sete a onze do questionário aplicado com os professores em formação, cuja **sétima questão** quer saber em que ano estes ingressaram no Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM. Assim, 86% (dezenove) informaram ter ingressado em 2007 e 14% (três) em 2006.

Na **oitava questão**, averiguamos qual a previsão deles para o término de seu curso, em que 91% (vinte) disseram concluir, efetivamente, naquele semestre (2011.1), 4,5% (um) no semestre subsequente (2011.2) e 4,5% (um) somente em 2012.1.

Como vimos em nossa Metodologia, quando da descrição dos sujeitos de pesquisa, o Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM é ainda muito recente. Sua primeira turma remete-se ao semestre 2006.2, cuja conclusão foi em 2010.1, perfazendo quatro anos de curso, o mínimo exigido pela universidade.

Assim, dos três informantes que ingressaram no curso em 2006 (A7, A20 e A21), apenas um (A20) seguirá desnivelado, pois marcou 2012.1 como semestre para sua conclusão, completando, pois, seis anos de curso (o máximo permitido pela UERN são sete anos).

Os outros dois (A7 e A21) concluíram em 2011.1, totalizando cinco anos de curso. Já a informante A1 disse que concluirá em 2011.2, apenas um semestre depois da conclusão da sua turma de ingresso.

Não excluimos A1 e A20 da nossa lista de informantes (como também já explicamos em nossa Metodologia) pelo fato de as novas turmas iniciarem apenas nos segundos semestres dos anos letivos. Logo, se havia uma turma concludente (8º período) em 2011.1, ingressa em 2007.2, só teríamos outra em 2012.1 (ingressa em 2008.2), opção marcada por A20.

Além disso, ambos os informantes estavam cursando as duas disciplinas do oitavo e último período do curso. E como nosso *corpus* já era bem reduzido (apenas quatro professores formadores e vinte e quatro professores em formação, dos quais um e dois, respectivamente, não participaram da pesquisa), decidimos não eliminar A1 e A20.

Passemos, agora, para a **nona questão**, que indaga se os informantes creem que as disciplinas de língua e literatura por eles cursadas ou em curso na Universidade os ajudam/ajudarão em suas atividades docentes.

Como podemos observar no gráfico a seguir, a grande maioria – 73% (dezesseis) – considera que essas disciplinas ajudam/ajudarão bastante em suas práticas docentes; 18% (quatro) acham que auxiliam/auxiliarão razoavelmente; e 9% (dois) que ajudam/ajudarão pouco.

Nenhum informante marcou as duas últimas opções da legenda abaixo.

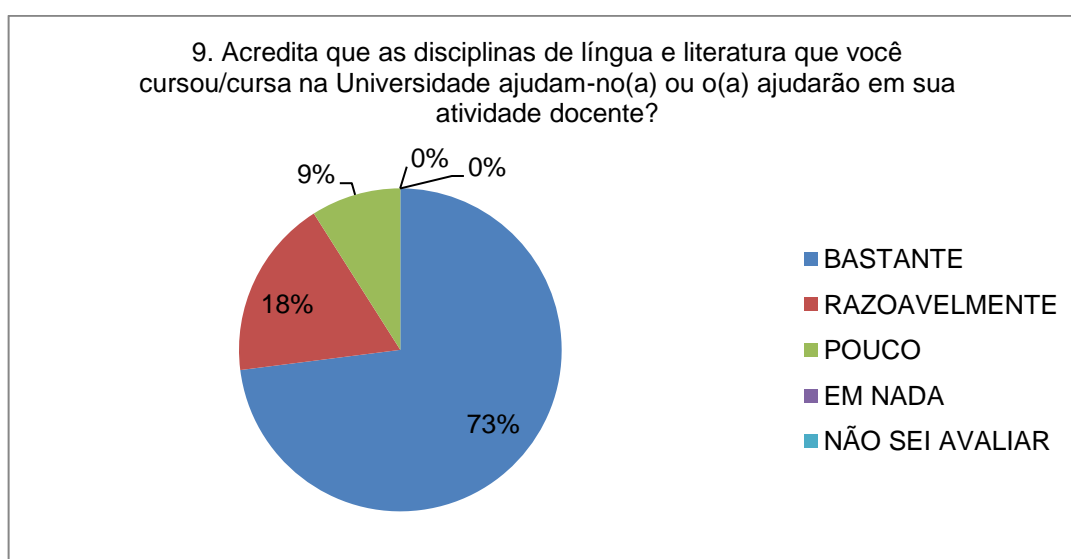


GRÁFICO 1 – Crenças dos professores em formação sobre a ajuda das disciplinas de língua e literatura em sua prática docente

Quisemos saber, então, na **questão de número dez**, qual(is) o(s) conteúdo(s) abordado(s) por seus professores da UERN - CAMEAM nas disciplinas de literatura em língua espanhola. E, como nos revela o gráfico 2, o conteúdo mais visado nessas disciplinas era/foi “Leitura e análise de obras”, com 100% dos assinalamentos dos informantes (vinte e dois).

Em seguida, aparece “Períodos ou escolas literárias” e “Vida e obras de autores”, ambos com 95% das assinalações (vinte e uma). Depois vêm “Gêneros literários” com 77% (dezessete); “Teoria literária” com 73% (dezesseis); “Resumos de obras” e “Relação língua/literatura/cultura”, ambas com 59% (treze); e “Escritura criativa” com 14% (três). Não houve qualquer assinalamento para o item “Didática da literatura”.

O que, na verdade, não nos admira, tendo em vista que, a exceção dos PGCCs de *Literatura Espanhola I* e *Literatura Espanhola III*, nenhuma disciplina da área de língua e literatura do Curso ora em pauta revelou preocupação com os “aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE”.

Contudo, ainda que os informantes revelem nessa questão a não preocupação de seus formadores com o ensino da didática da literatura, a qual engloba, por exemplo, as concepções de literatura, a inserção do TL nas aulas de E/LE e a seleção de TLs para dados contextos de ensino-aprendizagem (VIVANTE, 2006; MENDOZA, 2004, 2007), é relevante o fato de pouco mais da metade – 59% (treze) – ter assinalado a presença da “Relação língua/literatura/cultura”.

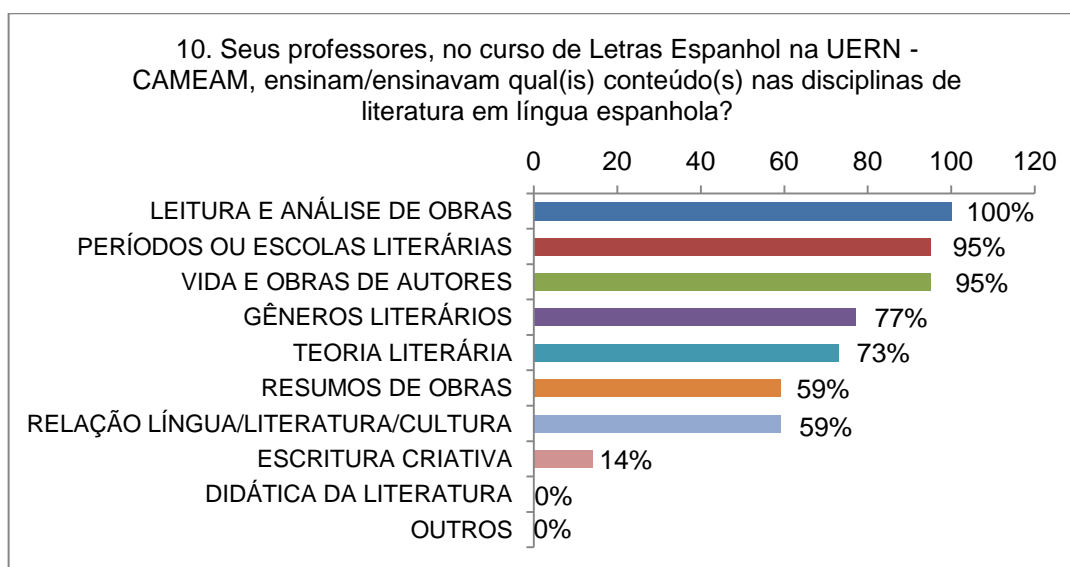


GRÁFICO 2 – Respostas dos informantes sobre a abordagem de seus professores nas disciplinas de literatura em língua espanhola

Assim, na **questão de número onze**, perguntamos o que cada informante pensava sobre a preparação recebida por eles, na Universidade, para três tarefas: ler e interpretar um TL; utilizar o TL como ferramenta para ensinar língua em aulas de E/LE; e selecionar adequadamente os TLs para trabalhar nessas aulas.

Para a primeira tarefa, expressa no gráfico 3, 64% (catorze) dos informantes consideraram sua preparação boa; 32% (sete) suficiente; e 4% (um) insuficiente. Nenhum a considera excelente ou não soube opinar sobre ela.

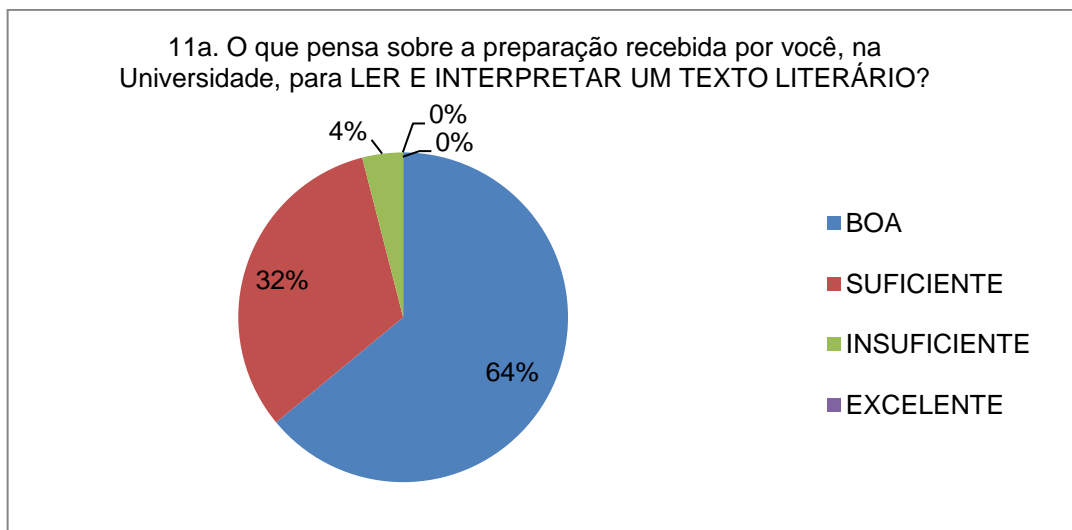


GRÁFICO 3 – Crenças sobre a preparação para ler e interpretar um texto literário

Para a segunda tarefa, 32% (sete) acharam que sua formação foi insuficiente; 27% (seis) boa; 23% (cinco) suficiente; 9% (dois) excelente; e também 9% (dois) não souberam avaliar.

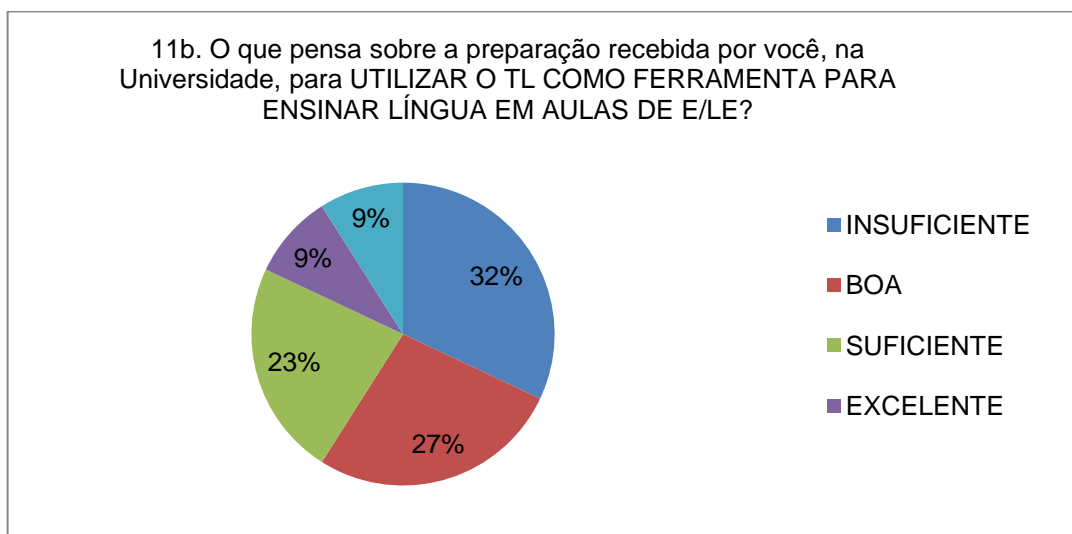


GRÁFICO 4 – Crenças sobre a preparação para utilizar o TL em aulas de E/LE

E, finalmente, para a terceira tarefa, 32% (sete) disseram que sua preparação foi boa; 27% (seis) suficiente; 23% (cinco) insuficiente; 9% (dois) excelente; e também 9% (dois) não souberam avaliar.

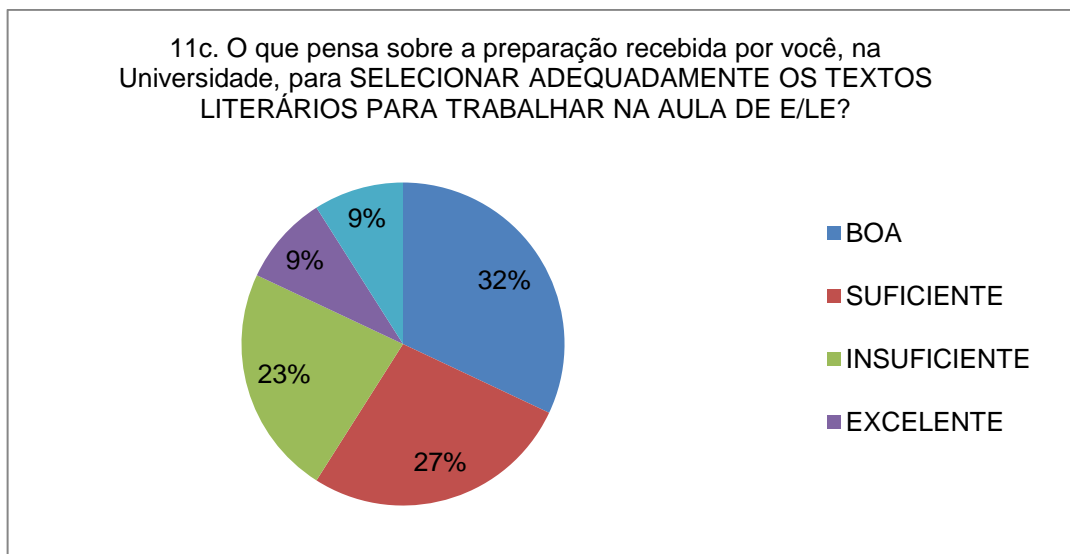


GRÁFICO 5 – Crenças sobre a preparação para selecionar adequadamente os TMs

Percebemos, pois, que, apesar de mais da metade (64%) avaliar sua preparação quanto à leitura e interpretação de um TL como boa, um considerável número (32%) avalia-a apenas como suficiente e, ainda, 4% como insuficiente.

Além disso, no que tange ao uso do TL como ferramenta para o ensino de E/LE, um também considerável número (32%) avaliou tal quesito de sua formação como insuficiente, seguido de 27% que a considerou como boa e 23% como suficiente, lembrando que 9% sequer souberam avaliar.

E quando se trata da preparação dos informantes para selecionar adequadamente esses TMs para esse contexto de ensino, apesar de 32% tê-la considerado boa (e ainda outros 9% excelente), 27% avaliaram-na apenas como suficiente e 23% como insuficiente, além de 9% que não souberam avaliar.

É interessante observar que, apesar de a maioria ter considerado como boa essa última preparação (seleção de TMs), no que se refere à anterior, também a maioria avaliou como insuficiente, ou seja, ainda que saibam selecionar adequadamente os TMs, não foram devidamente formados a fazer uso desses recursos em suas aulas de E/LE, o que nos parece bem contraditório.

3.3.2.4 Crenças dos professores em formação sobre o TL e o ensino de E/LE

Seguimos, nesta seção, com as questões de doze a dezessete, cuja **décima segunda** indaga se os informantes acreditam que há recursos mais eficazes que os TMs para se ensinar uma LE.

A grande maioria – 77% (dezessete) – respondeu que sim e 23% (cinco) que não, cabendo destacar, aqui, a crença revelada em observação extra¹⁰⁹ feita pela informante A18, que marcou “sim” e afirmou: “*Não utilizaria o termo mais eficaz, para minha concepção, pois acredito que os textos literários têm extrema relevância e importância no ensino, mas acredito que inicialmente deve-se partir de recursos mais ‘próximos’ dos aprendizes*”.

A18, pois, apesar de reconhecer a grande relevância do TL para o ensino, tem a crença de que seu uso é inadequado pelo fato de não considerar o TL um recurso “próximo dos aprendizes”.

Assim, temos a presença, em nosso estudo, da recorrente crença – conforme Mendoza (2002) e Santos (2008) – de que o TL é complexo e bastante elaborado, linguisticamente falando, e que, por esse motivo, não deve perfazer o rol de ferramentas didáticas a ser utilizadas em sala de aula ou, pelo menos, em níveis iniciais, conforme pensamento expresso por A18.

Porém, segundo Rezende (2001), é preciso eliminar também essa falsa crença de que o literário não pode se fazer presente em níveis básicos, até porque privar os alunos iniciantes do TL seria reduzir sua formação, já que lhes estaria sendo tirada a oportunidade de compreender-se por meio da observação e compreensão do outro.

Como diz Mendoza (2007), não existe uma receita ou lista de regras no que tange ao uso do TL no ensino de E/LE (ou de línguas em geral). O que sim existe é a necessidade de alguns critérios de escolha/seleção desses textos, como, por exemplo, a observância, por parte dos professores, do nível dos alunos – textos excessivamente “fáceis” para alunos de nível elevado ou textos muito “difíceis” para os de nível iniciante podem desmotivar o aprendiz – e da escolha da abordagem a ser dada.

Desse modo, na **questão de número treze**, pedimos para que ordenassem, segundo as crenças de cada um, os recursos mais eficazes para se trabalhar em sala de aula de E/LE. Para isso, os informantes deveriam utilizar uma escala de um a nove, em que o número um seria o recurso mais eficaz e o número nove o menos eficaz.

¹⁰⁹ Denominamos “informação(ões) extra(s)” os dizeres expressos pelos informantes em seus questionários em espaço não convencional. No caso ora em pauta, A18 inseriu seu posicionamento ao lado de sua resposta assinalada na questão doze, sem que houvesse a necessidade de (ou mesmo o espaço adequado para) justificar sua resposta.

Vejamos, no gráfico a seguir, os dados obtidos:

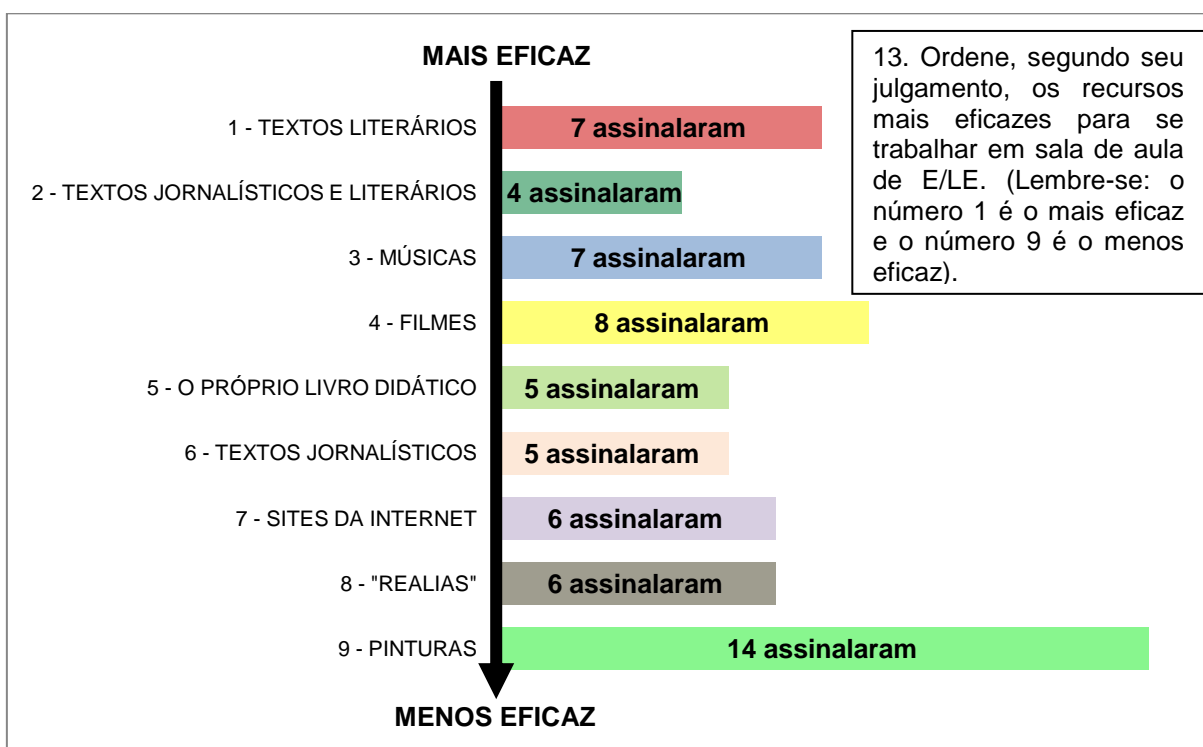


GRÁFICO 6 – Crenças sobre os recursos mais eficazes para se trabalhar em E/LE

O gráfico nos indica que, dentre os assinalamentos com o número 1, ou seja, como o recurso mais eficaz para se trabalhar em sala de aula de E/LE, estão no topo os textos literários, os quais aparecem também com o maior número de assinalamentos com o número 2, empatados com os textos jornalísticos.

Entendamos melhor: das opções marcadas com o número 1 pelos informantes, sete foram para os textos literários; quatro para os sites da Internet; outros quatro para o próprio livro (manual) didático; três para textos/imagens propagandísticas; dois para músicas; um para "realias"; e nenhum marcou como mais eficaz (com o número 1) filmes, textos jornalísticos ou pinturas.

Já para o número 2, houve empate com quatro assinalamentos para os textos literários e mais quatro para os textos jornalísticos; havendo, ainda, três marcações com o número 2 para filmes e outros três para "realias"; dois assinalamentos para músicas, para o próprio livro (manual) didático e também para textos/imagens propagandísticas; um para os sites da Internet; e nenhum para as pinturas.

Seguindo esse raciocínio, na sequência dos assinalamentos, aparecem as músicas com a maior indicação para o número três; os filmes para o número quatro; o próprio livro (manual) didático para o número cinco; mais uma vez os textos jornalísticos, agora para o número seis; os sites da Internet para o número sete; as “realias” para o número oito; e, com a maior indicação para o número nove, isto é, como recurso menos eficaz, aparecem as pinturas.

No caso das opções com o número 9, tivemos catorze para as pinturas; dois para os sites da Internet, outros dois para o próprio livro (manual) didático e mais dois para as “realias”; uma marcação para os textos jornalísticos; e nenhuma para as demais opções.

É importante destacar que os informantes A12 e A20, apesar de terem respondido afirmativamente à décima segunda questão, ou seja, disseram que há recursos mais eficazes que os TLs para se ensinar uma LE, nessa décima terceira questão colocaram o TL em primeiro lugar ao ordenar, de um a nove, os recursos mais eficazes para se trabalhar em aulas de E/LE.

Por isso, somamos sete indicações para o primeiro lugar, uma vez que apenas cinco informantes (A4, A9, A13, A17 e A22) responderam negativamente à questão de número doze e, portanto, só poderiam colocar o TL no topo na questão subsequente. A12 e A20 é que foram, obviamente, incoerentes em suas respostas.

Precisamos citar também o caso do informante A10, o qual não respondeu devidamente a essa décima terceira questão e, por isso, não entrou na estatística acima. Ele utilizou apenas os números um e nove, a fim de determinar com este os recursos considerados menos eficazes e, com aquele, os mais eficazes.

Assim, A10 incluiu, no rol dos menos eficazes, as pinturas, os sites da Internet e os textos literários; e, no rol dos mais eficazes, as músicas, os filmes, os textos jornalísticos, o próprio livro (manual) didático, os textos/imagens propagandísticas (que, por sinal, não tiveram espaço em nenhuma das nove colocações anteriormente citadas, por conta do baixo número de indicações) e as “realias”.

Na **décima quarta questão**, perguntamos se os professores em formação acham importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola, os quais responderam, unanimemente, que sim. Logo, na **décima quinta questão**, indagamos-lhes para que convém usar o TL, podendo eles marcar quantas opções desejassem e, ainda, acrescentar outras, se assim quisessem.

O resultado é apresentado no gráfico 7:

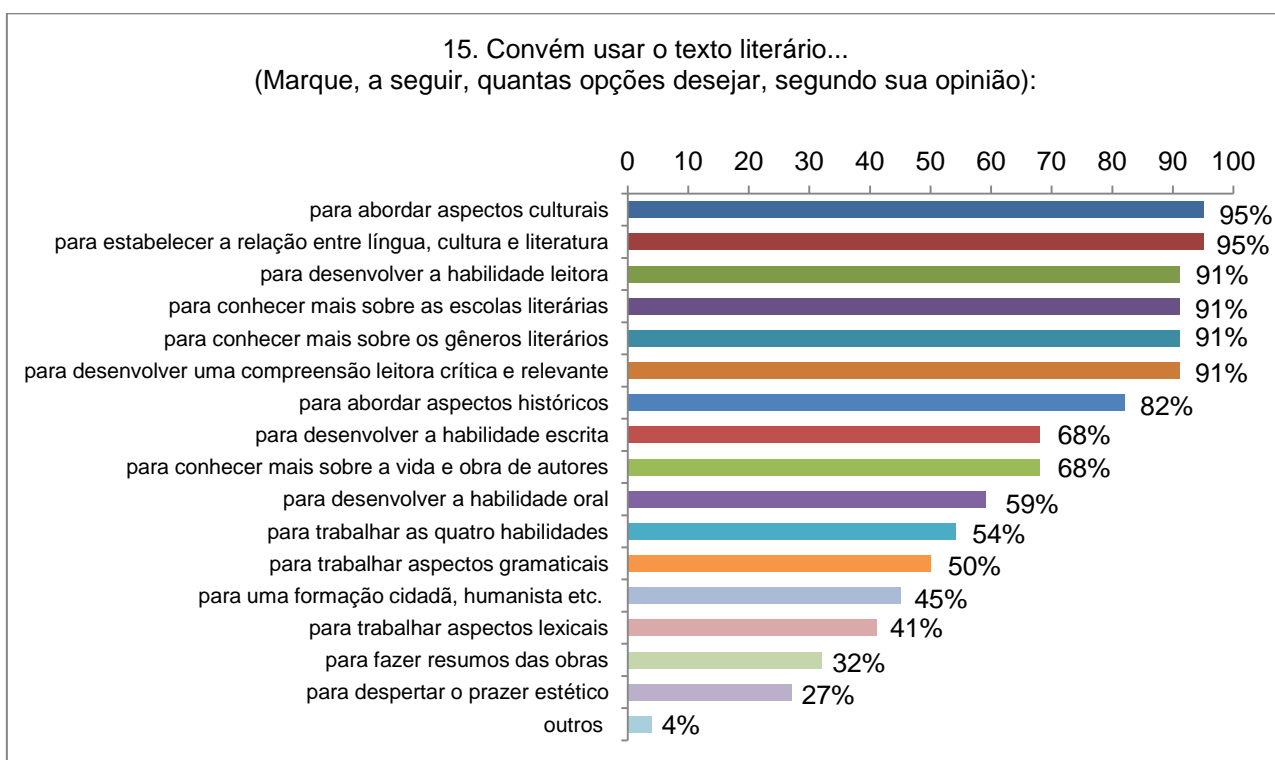


GRÁFICO 7 – Crenças dos informantes sobre para que convém usar o texto literário

Temos, portanto, empatadas com 95% (vinte e uma marcações), em primeiro lugar, as crenças de que o TL convém para abordar aspectos culturais e para estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura.

Em segundo lugar, empatadas com 91% (vinte assinalações), ficaram as crenças de que o TL convém para desenvolver a habilidade leitora, conhecer mais sobre as escolas literárias e os gêneros literários e para desenvolver uma compreensão leitora crítica e relevante.

Em terceiro lugar, com 82% (dezoito assinalamentos), apareceu a crença de que o TL serve para abordar aspectos históricos e em quarta posição, com 68% (quinze), ficaram as crenças de que convém para desenvolver a habilidade escrita e para conhecer mais sobre a vida e obra de autores.

Na sequência, sem mais empates, tivemos 59% (treze) para desenvolver a habilidade oral; 54% (doze) para trabalhar as quatro habilidades; 50% (onze) para trabalhar aspectos gramaticais; 45% (dez) para uma formação cidadã, humanista etc.; 41% (nove) para trabalhar aspectos lexicais; 32% (sete) para fazer resumos

das obras; 27% (seis) para despertar o prazer estético; e 4% (um) assinalaram “outros”.

O informante A9, que marcou esta opção, acrescentou a seguinte observação: “*para desmistificar a ideia de que gramática e literatura não podem caminhar juntas*”.

Assim, vemos claramente que os professores em formação têm a forte crença de que o TL deve ser utilizado, principalmente, para abordar aspectos culturais e para estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura. Isso nos remete a Santos (2007b), quem, apesar de não discordar do valor cultural do TL, afirma que:

[...] todo e qualquer texto se produz dentro de uma cultura específica e adquire os sentidos da cultura em que foi produzido, pois quem usa a linguagem, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Por conseguinte, todo e qualquer texto é instrumento para o ensino de questões culturais e não somente o literário. Entretanto, a sociedade vê o texto literário sob o status de cultural, - por causa da concepção humanística do termo cultura - e, como consequência, esse passa a ser, então, o objetivo principal da sua utilização em sala de aula. (SANTOS, 2007b, p. 375)

Concordamos com o pensamento da autora de que o TL não deve ser utilizado apenas para se abordar aspectos culturais (aquela concepção de “verniz cultural” criticada por Santos (2007b) e Widdowson (1984), a qual já abordamos anteriormente)¹¹⁰, haja vista sua enorme riqueza linguística, estética e comunicativa e a existência de inúmeras possibilidades de abordagens e usos.

Acreditamos, porém, que a visão dos informantes é importante, sobretudo no que se refere à relação entre língua, cultura e literatura, pois abre espaço para o que aqui propomos: o uso do TL como recurso didático para se trabalhar a *transculturalidade* no ensino-aprendizagem de E/LE.

É necessário, portanto, que na formação desses futuros profissionais seja mais bem abordado o aspecto didático atrelado à literatura, para que saibam fazer jus ao uso desse recurso tão importante, inclusive no que tange aos aspectos *transculturais*.

Isso perpassa, até mesmo, pela questão da formação cidadã, humanista que não foi das opções mais assinaladas, ficando atrás do uso do TL para se

¹¹⁰ Reforçamos que essa não é nossa defesa aqui. O que, de fato, objetivamos é destacar essa vertente de uso do TL com o propósito de se aplicar a *transculturalidade*.

trabalhar aspectos gramaticais (crença, inclusive, exaltada por A9 em sua observação).

Conforme já tratamos em nosso capítulo teórico, é importante que essa visão não predomine, a fim de que o TL não seja subutilizado nas aulas de E/LE. Afinal, para se ensinar classes gramaticais, o professor pode (e deve) valer-se de outro gênero textual com menos recursos estilísticos, exatamente com o propósito de não minimizar o literário.

Porém, não queremos abominar o uso do TL em aulas de gramática, mas alertar para a possibilidade de uma “exploração” mais rica, mais completa desse texto, inclusive nessas aulas.

E, ao falarmos em recursos estilísticos, lamentamos o pouco assinalamento na opção que tratava do TL para despertar o prazer estético, afinal de contas, esse prazer estético ocasionado pela leitura de um texto literário é o que o diferencia de outros tantos textos, e deve ser mais exaltado.

Na **questão de número dezesseis**, caso o(a) informante não achasse importante e/ou não utilizasse textos literários em suas aulas de E/LE, deveria identificar o(s) principal(is) motivo(s), o(s) qual(is) aparece(m) no gráfico a seguir.

Os dados apresentados nessa questão referem-se a apenas oito dos vinte e dois informantes (A3, A4, A11, A12, A14, A15, A16 e A22), ou seja, somente estes apresentaram crença(s) quanto a não importância e/ou não utilização do TL em aulas de E/LE, assinalando seu(s) motivo(s).

Vale lembrar, no entanto, que na décima quarta questão todos os informantes disseram que acham importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola, o que nos permite levantar a hipótese de que os oito professores em formação aqui retratados, apesar de acharem importante esse uso, não o fazem efetivamente.

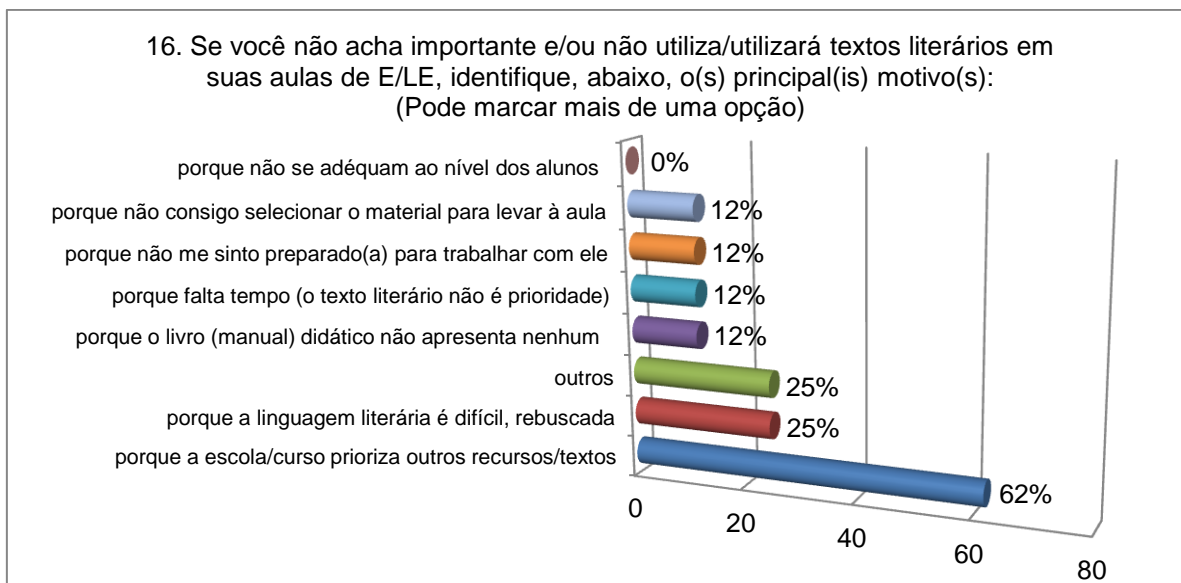


GRÁFICO 8 – Crenças sobre a não importância e/ou não utilização do TL em E/LE

Assim, com 62% (cinco), aparece a crença de que a escola/curso em que atuavam/atuaram prioriza outros recursos/textos; com 25% (dois) há a crença de que a linguagem literária é difícil, rebuscada; com 12% (um), aparece a justificativa de que o livro (manual) didático não apresenta nenhum TL; com a mesma porcentagem, vêm a falta de tempo (o texto literário não é prioridade), o não sentir-se preparado(a) para trabalhar com o TL e o fato de não conseguir selecionar o material para levar à aula.

Não houve qualquer assinalamento para a opção “porque não se adequam ao nível dos alunos”.

Também com 25% (dois), aparece a alternativa “outros”, marcada por A14 e A16. A primeira informante apresenta a seguinte justificativa: “*porque os alunos não valorizam os textos literários, então uso pouco, mas sei da importância do conhecimento literário*”; confirmando nossa hipótese acima expressa.

Já o segundo informante, mostra, em sua resposta, que não compreendeu a questão, pois afirmou: “*sempre existe um lugar para um texto literário nas aulas de língua*”. Logo, se A16 acha importante e/ou utiliza o TL, não precisava responder à décima sexta questão. Reconhecemos, contudo, o valor de sua observação e legitimamos sua crença.

Voltando, porém, àquela revelada por A14, é interessante notar o fator que a leva a não utilizar o TL em suas aulas, apesar de saber da importância deste: “[...] *os alunos não valorizam os textos literários, então uso pouco [...]*”.

Não seria, desse modo, oportuna a realização, por essa professora (em formação), de um trabalho em prol da valorização do TL? Por que será que seus alunos não valorizam os TLs? Será que não foram as abordagens feitas pela professora (ou mesmo por outros docentes pelos quais já passaram) que desmotivam esses alunos ao entrar em contato com um TL? Estaria este sendo subutilizado e, por isso, desvalorizado pelos alunos e, o que é pior, pelo(s) próprio(s) professor(es)?

Acreditamos que A14 não se sente preparada para promover essa mudança a fim de proporcionar a seus alunos uma nova visão quanto aos textos literários; quiçá pela ausência de tal direcionamento/orientação em sua formação na universidade quanto à questão das crenças e da possibilidade de modificá-las.

Como afirma Barcelos (2007b), elas não são fixas, podendo ser mudadas conforme possíveis interações e experiências.

Claro que transformações nesse sentido não são fáceis, mas é preciso que um primeiro passo seja dado para modificar essas crenças, a partir do reconhecimento delas e de reflexões sobre as mesmas (SILVA, 2011).

Passemos à **décima sétima questão**, em que perguntamos quais gêneros literários, na opinião dos informantes, podem ser efetivamente utilizados para desenvolver atividades em sala de aula de língua espanhola:

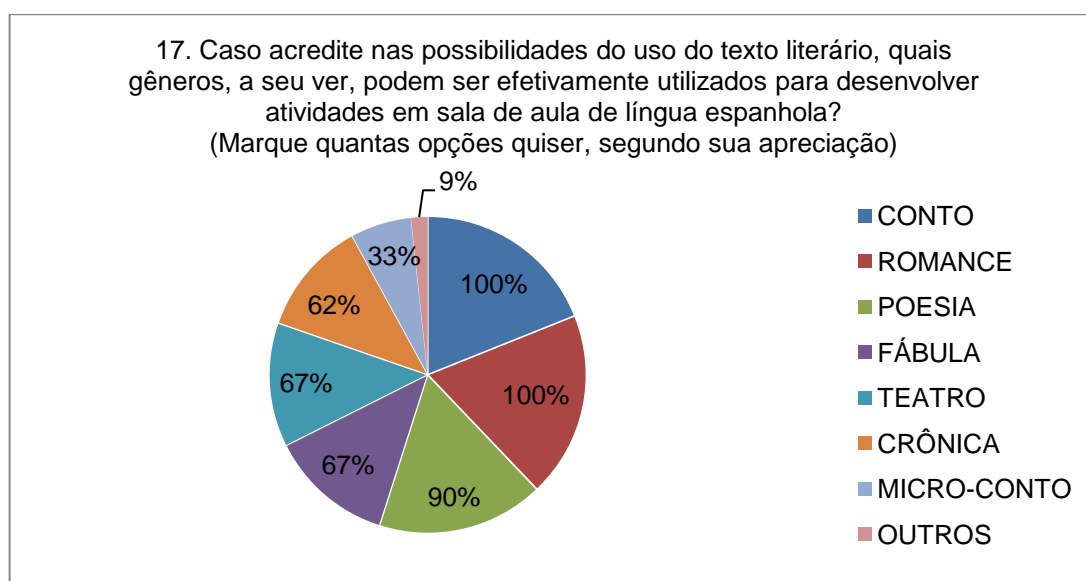


GRÁFICO 9 – Crenças sobre os gêneros literários usados em aulas de E/LE

Dos vinte e dois informantes, apenas A15 não respondeu, não sendo, portanto, contabilizado na estatística acima.

Dentre os assinalamentos, tivemos 100% (vinte e um) para os gêneros conto e romance; 90% (dezenove) para o gênero poesia; 67% (catorze) para fábula e teatro; 62% (treze) para crônica; 33% (sete) para micro-conto; e 9% (dois) para a opção “outros”, assinalada por A6 e A16.

A6 marcou todas as opções e, ainda, na opção “outros” acrescentou a seguinte crença: “Acredito que qualquer texto literário pode ser trabalhado em língua espanhola.”

Também A16 marcou todas as opções, sendo que na opção “outros” colocou, simplesmente, a abreviatura “etc.”, ao invés de elencar gêneros diferentes dos já listados na questão.

Além disso, A18, que assinalou as opções “poesia”, “conto” e “romance”, escreveu ao lado da questão a observação de que estes são “os *principais*” gêneros literários a serem utilizados para desenvolver atividades em sala de aula de E/LE, crença da maioria dos informantes, já que foram os três gêneros mais assinalados, conforme vimos no gráfico acima.

3.3.2.5 Crenças dos professores em formação sobre a *transculturalidade* na formação de professores e no ensino de espanhol

Esta penúltima seção engloba as questões de dezoito a vinte e cinco de nosso instrumento. Assim, para introduzi-la, na **décima oitava e na décima nona questão** quisemos saber como os professores em formação avaliam seus conhecimentos sobre a cultura dos países de língua espanhola e sobre a sua própria cultura, respectivamente.

Os gráficos apresentados a seguir revelam as crenças desses informantes quanto ao que lhes foi proposto em cada pergunta:

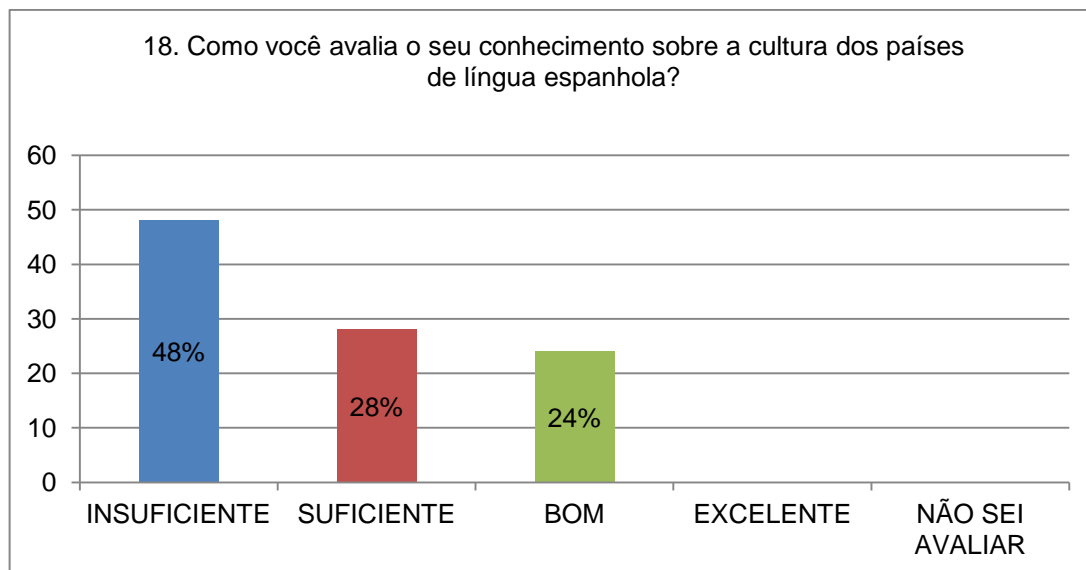


GRÁFICO 10 – Crenças dos informantes a respeito de seus conhecimentos sobre a cultura dos países de língua espanhola

Neste primeiro gráfico, vemos que os professores em formação do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM consideram, em sua maioria – 48% (dez) –, insuficientes seus conhecimentos sobre a cultura dos países de língua espanhola. Porém, 28% (seis) e 24% (cinco) avaliam esse conhecimento suficiente e bom, respectivamente.

Já no gráfico seguinte, que revela como esses informantes avaliam seus conhecimentos sobre sua própria cultura, obtivemos estes dados: 43% (nove) julgam suficientes ou bons esses conhecimentos; 9% (dois) creem que são excelentes; e 5% (um) insuficientes.

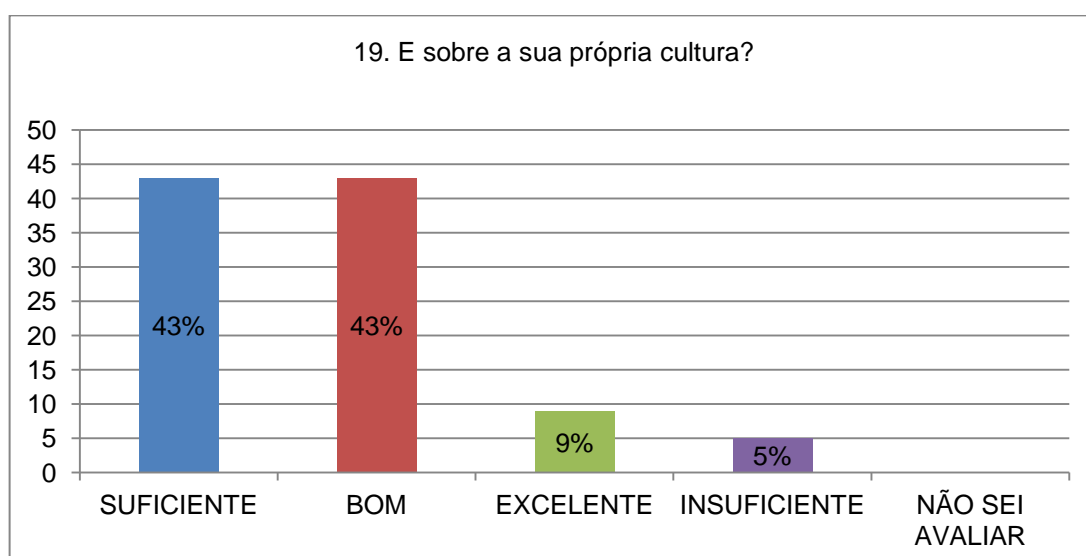


GRÁFICO 11 – Crenças a respeito do conhecimento sobre a própria cultura

A6 não respondeu a essas duas questões e, por isso, os dados acima expressos referem-se aos outros vinte e um informantes.

Na **vigésima questão**, perguntamos se eles consideram importante o ensino de aspectos culturais de uma língua estrangeira em sala de aula e todos responderam afirmativamente.

Logo, na **vigésima primeira**, indagamos como se caracteriza uma aula que trata sobre aspectos culturais do universo hispânico. Vejamos as respostas dos informantes no gráfico 12:

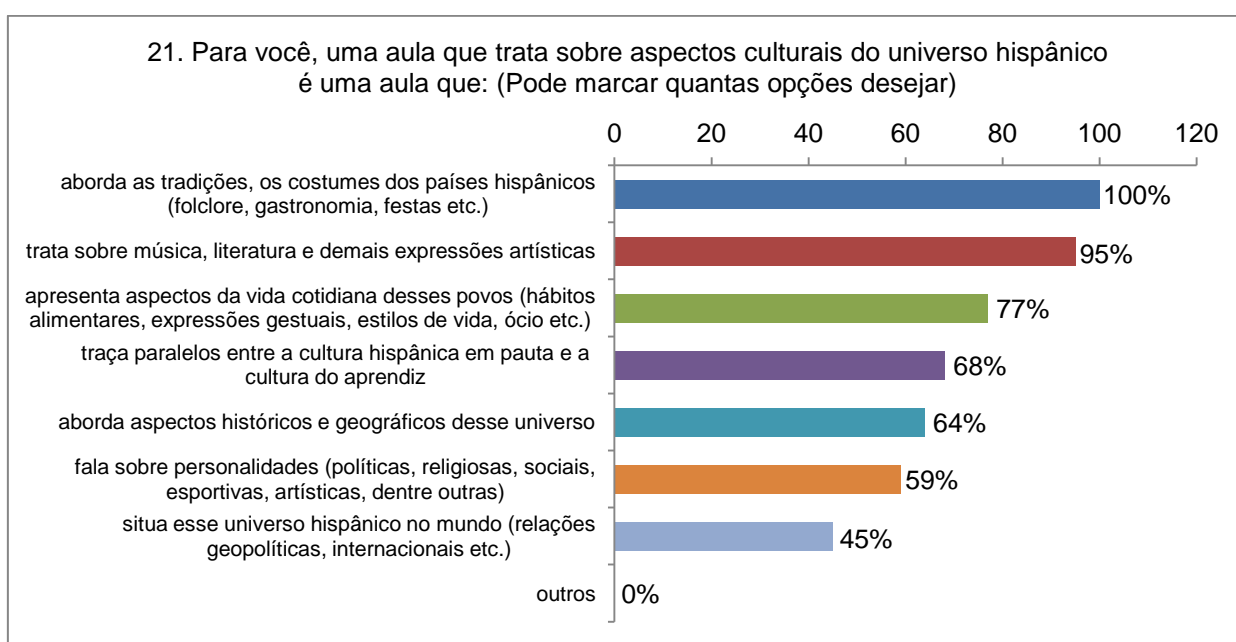


GRÁFICO 12 – Crenças dos professores em formação sobre o que engloba uma aula que trata dos aspectos culturais do universo hispânico

Como podemos observar, todos os informantes – 100% (vinte e dois) – creem que uma aula que apresente aspectos culturais do universo hispânico aborda as tradições, os costumes dos países hispânicos (folclore, gastronomia, festas etc.); e quase todos – 95% (vinte e um) – acreditam que seja uma aula que trata sobre música, literatura e demais expressões artísticas.

Na sequência, 77% (dezessete) assinalaram que seria uma aula que apresenta aspectos da vida cotidiana dos povos hispânicos (hábitos alimentares, expressões gestuais, estilos de vida, ócio etc.); 68% (quinze) que traça paralelos entre a cultura hispânica em pauta e a cultura do aprendiz; 64% (catorze) aborda aspectos históricos e geográficos desse universo; 59% (treze) fala sobre personalidades (políticas, religiosas, sociais, esportivas, artísticas, dentre outras); e

45% (dez) situa esse universo hispânico no mundo (relações geopolíticas, internacionais etc.).

É relevante, pois, o fato de mais da metade – 68% (quinze) – dos professores em formação crerem que traçar paralelos entre a cultura hispânica e a cultura do aprendiz seja um importante foco para aulas que englobem aspectos culturais do mundo hispânico e, que certamente, não elimina as demais possibilidades de abordagem.

Essas perpassam pelas mais variadas concepções de cultura, isto é, os informantes consideram relevante abordar em sala de aula os mais diversos aspectos culturais do universo hispânico, sejam eles relativos à “Cultura com maiúscula” (ou “cultura legitimada”), à “cultura com minúscula” (ou “cultura essencial”) ou à “kultura com k” (ou “cultura epidérmica”) (MIQUEL; SANS, 1992; MIQUEL, 2008).

Na **questão de número vinte e dois**, quisemos saber de nossos informantes se consideram importante a existência, em sua graduação, de disciplinas específicas de literatura espanhola e hispano-americana, dos quais, conforme revela o gráfico 13, 91% (vinte) e somente 9% (dois) disseram que consideram bastante e razoavelmente importante, respectivamente.

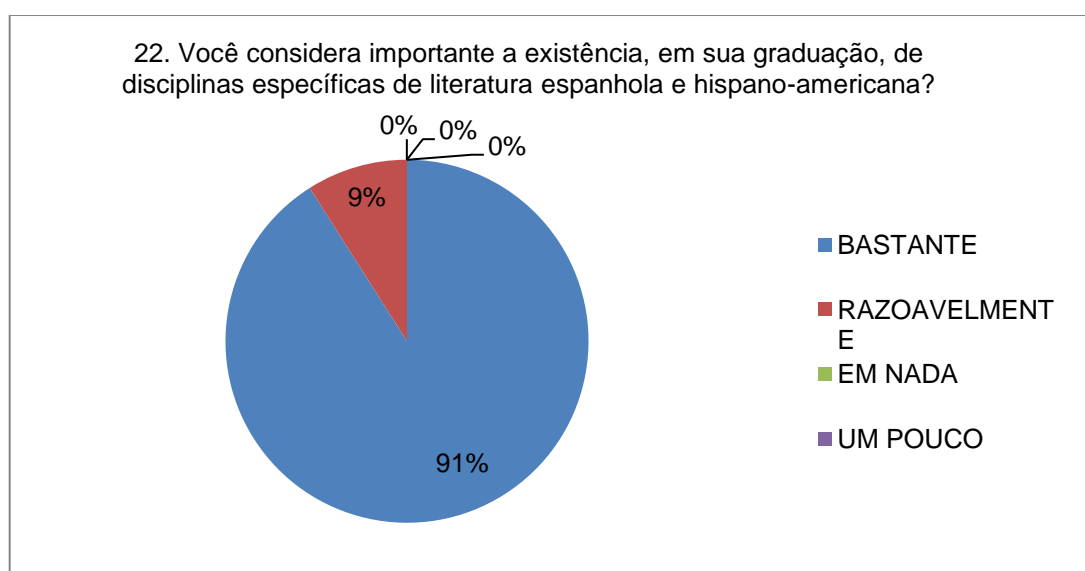


GRÁFICO 13 – Crenças dos professores em formação sobre a importância de existirem disciplinas específicas de literatura espanhola e hispano-americana em sua graduação

Passando para a **vigésima terceira pergunta** de nosso questionário, abordamos o fato de na Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM haver a disciplina optativa intitulada “*Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural*” que nunca foi ofertada. Assim, perguntamos aos informantes se gostariam de tê-la cursado, dos quais 95% (vinte e um) disseram que sim e 5% (um) que não.

Desse modo, na **vigésima quarta questão**, investigamos por qual(is) motivo(s) eles acreditam que ela não esteve no rol das disciplinas optativas escolhidas pela turma para oferta, podendo assinalar mais de uma das opções existentes ou, ainda, acrescentar outra(s). Vejamos, a seguir, os resultados:

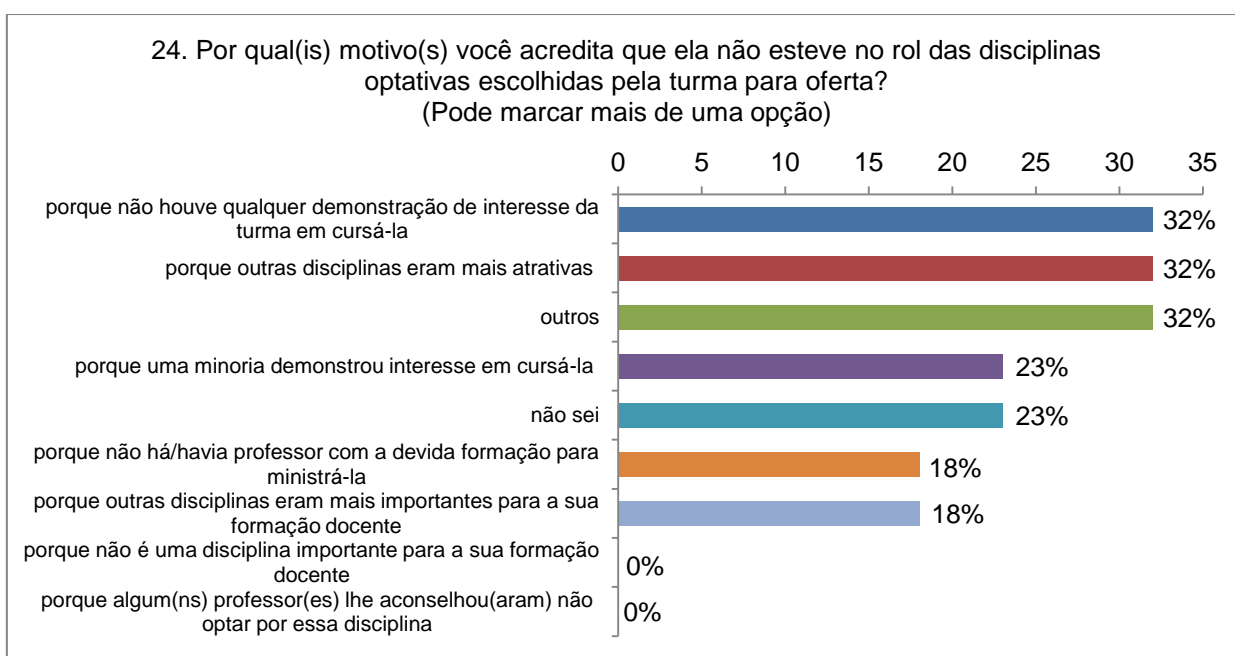


GRÁFICO 14 – Crenças dos informantes sobre a escolha/oferta da disciplina optativa “*Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural*”

Temos, portanto, 32% (sete) informando que o principal motivo foi o fato de que não houve qualquer demonstração de interesse da turma em cursar tal disciplina, o que contradiz a questão anterior, na qual 95% (vinte e um) disseram que gostariam de tê-la cursado.

Além disso, 32% (sete) apresentaram a justificativa de que outras disciplinas eram mais atrativas que essa; e também 32% (sete) marcaram a opção “outros”, com as seguintes observações:

INFORMANTE	JUSTIFICATIVA
A1	<i>“Esta disciplina não constava na lista que me repassaram.”</i>
A2	<i>“Não tenho conhecimento dessa disciplina.”</i>
A5	<i>“Nunca ouvi nada a respeito dessa disciplina.”</i>
A7	<i>“Não chegou a estar na lista para escolha. A coordenação, provavelmente, suprimiu por não haver como oferecê-la.”</i>
A10	<i>“Não nos informaram sobre a existência da mesma.”</i>
A15	<i>“Porque durante a oferta não houve nenhuma orientação de como seria essa disciplina.”</i>
A17	<i>“Acredito que o nome ‘Imperialismo’ remete a questões históricas, e mesmo porque a turma sempre demonstrou pouco interesse pelas disciplinas literárias.”</i>

QUADRO 50 – Justificativas sobre a não escolha da disciplina “Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural” para oferta

O gráfico 14 revela, ainda, que 23% (cinco) justificaram que uma minoria demonstrou interesse em cursar a referida disciplina – o que também contradiz a questão anterior – e outros 23% (cinco) disseram, simplesmente, não saber o motivo de ela não ter estado no rol das optativas escolhidas pela turma para oferta.

Mais 18% (quatro) asseguraram que não havia professor com a devida formação para ministrá-la. Também 18% (quatro) afirmaram que outras disciplinas eram mais importantes que essa para a sua formação docente. Porém nenhum informante crê que essa não é uma disciplina importante para a sua formação e, do mesmo modo, nenhum afirmou que algum(ns) professor(es) tivesse(m) aconselhado a não optar pela disciplina.

Desse modo, essa importante disciplina, passível de abordar, dentre tantos temas, a própria *transculturalidade* nesse contexto de ensino de línguas, não teve, sequer, visibilidade por uma parte da turma, o que já era esperado, haja vista a não constituição, até então, de sua ementa no CAMEAM.

Inclusive, como vimos no quadro acima, alguns informantes afirmaram que desconheciam a existência dessa disciplina, ainda que ela estivesse na Matriz Curricular do curso, no rol das optativas. Certamente, conforme sugerem as falas desses informantes, e também pelo fato da não existência de uma ementa, a disciplina não aparecia na lista de oferta pelo simples fato de não haver, por parte do Departamento, a possibilidade de oferecê-la.

Apesar de 18% (quatro) ter dito que não havia professor com a devida formação para ministrá-la, não podemos afirmar categoricamente que esse tenha sido o motivo. Mas, de fato, se houvesse um docente para assumi-la, haveria não só uma ementa para ela, mas um PGCC constituído.

E, havendo essa possibilidade de oferta, seria necessário um melhor esclarecimento aos alunos do curso quanto à disciplina, com o propósito de melhor direcionar suas escolhas. Afinal, vimos, também nos registros do último quadro, que não compreendem bem o que seja o imperialismo cultural¹¹¹ atrelado ao ensino de línguas, posto que A17 fez uma associação ao pouco interesse de sua turma com relação às “*disciplinas literárias*”, o que é uma revelação bastante interessante, pois nos leva a crer que, dentre as optativas, prestigiavam aquelas que não fossem da área de literatura.

Na última questão (**vigésima quinta**) desta seção, explicamos, inicialmente, aos professores em formação o que é a *transculturalidade*, ainda que de modo sucinto. A partir daí, pedimos-lhes para que respondessem a quatro itens sobre o tema, os quais serão apresentados nos gráficos a seguir, juntamente com a quantificação dos dados coletados:

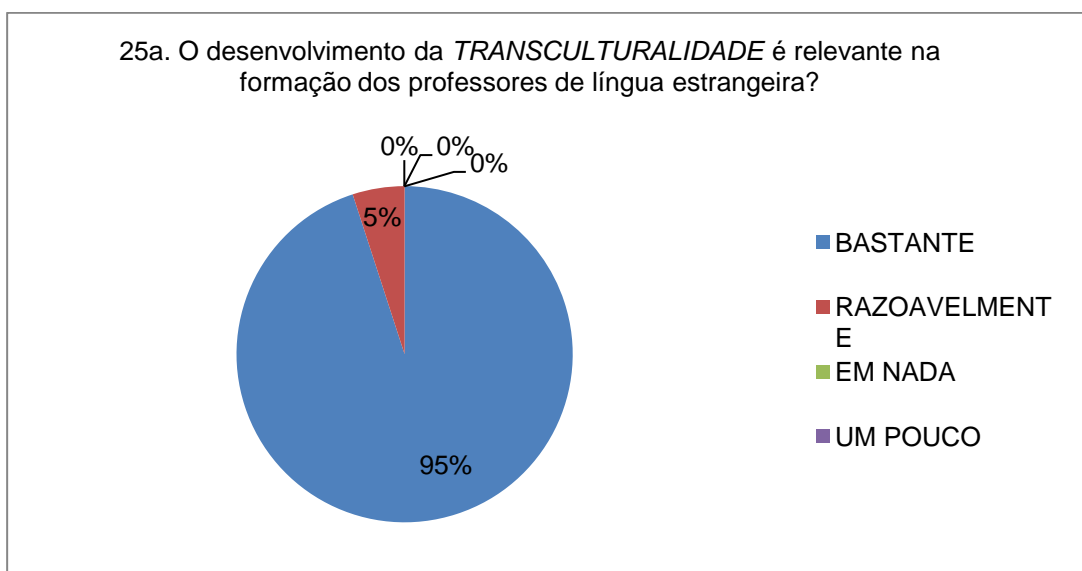


GRÁFICO 15 – Crenças dos professores em formação sobre a relevância do desenvolvimento da *transculturalidade* na formação dos professores de LE

¹¹¹ Conforme já mencionamos, discutiremos logo mais, nas Considerações finais, essa nomenclatura presente no título da disciplina.

O primeiro item, portanto, revela, acima, que 95% (vinte e um) creem que o desenvolvimento da *transculturalidade* é relevante na formação dos professores de língua estrangeira, e apenas 5% (um) acreditam que é razoavelmente relevante.

No segundo item (gráfico 16), com relação ao interesse dos professores formadores de língua e literatura espanhola e hispano-americana do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM (nossos informantes) em contemplar, em suas disciplinas, aspectos da cultura de seus alunos (os professores em formação, também nossos informantes) e da cultura hispânica de modo geral, 36% (oito) consideraram como bom dito interesse; 27% (seis) insuficiente; 23% (cinco) suficiente; 9% (dois) excelente; e 5% (um) não souberam avaliar.

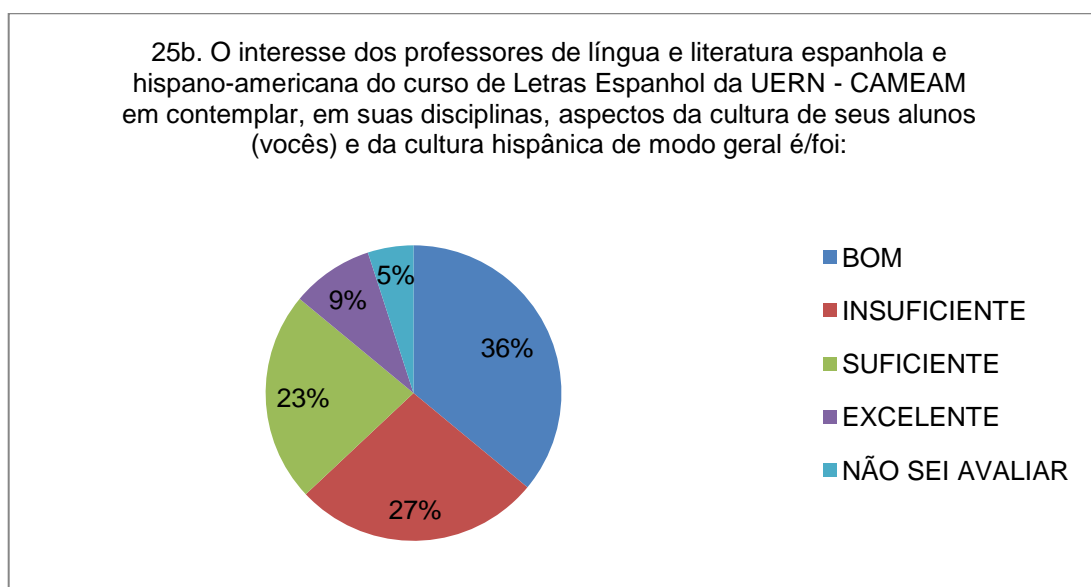


GRÁFICO 16 – Crenças dos informantes sobre o interesse de seus professores em contemplar aspectos da cultura de seus alunos e da cultura hispânica de modo geral

O terceiro item (gráfico 17), pois, pergunta como é/foi a abordagem desses professores sob esse aspecto transcultural, em que, do total de informantes, 41% (nove) responderam que é/foi boa; 27% (seis) insuficiente; 18% (quatro) suficiente; 9% (dois) excelente; e 5% (um) não souberam avaliar.

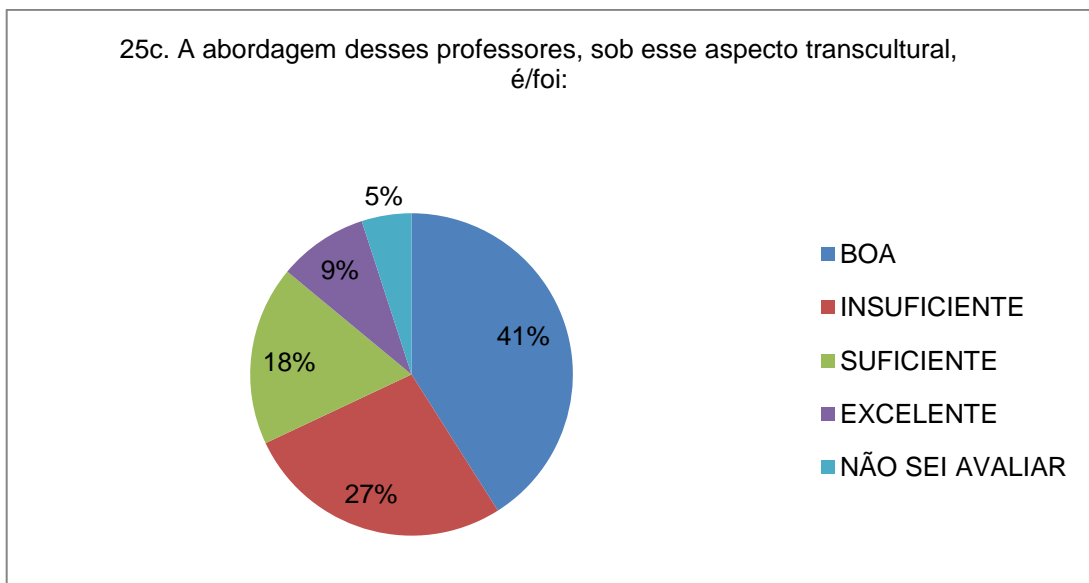


GRÁFICO 17 – Crenças sobre a abordagem *transcultural* dos professores

E o último item (abaixo), mostra, ao indagar se os professores em formação creem que sairão de sua universidade como profissionais conscientes de sua inserção na sociedade e conhecedores da importância de suas relações com outros indivíduos culturalmente diferentes, que 64% (catorze) acreditam que certamente sairão com essa formação e 36% (oito) que sairão possivelmente.

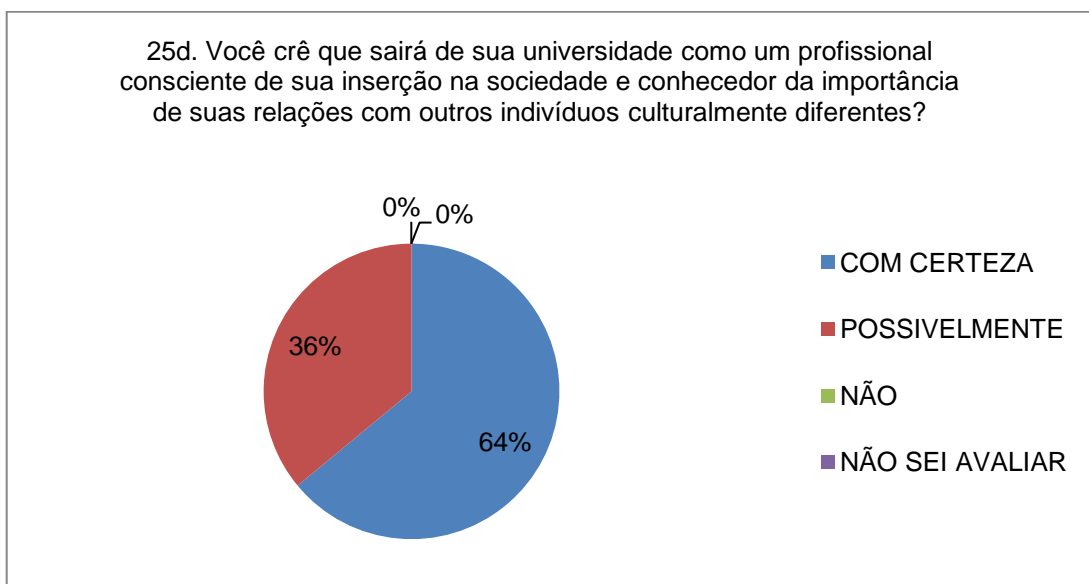


GRÁFICO 18 – Crenças sobre a inserção na sociedade e a importância de suas relações com os outros indivíduos culturalmente diferentes

Vale ressaltar a crença revelada pelo informante A6 – cuja resposta foi a opção “com certeza” –, em uma observação extra ao lado desse item, a qual diz: “Pois

essa consciência é adquirida por mérito próprio. Não preciso de intervenção.” Ou seja, A6 crê que o processo formativo para a consciência e o conhecimento expressos no quarto item desta questão é feito pelo próprio indivíduo, sem qualquer necessidade formativa externa.

Lembramos, porém, que esse item foi baseado no que propõe o objetivo do Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM, conforme já tratamos anteriormente. E, sendo esse o propósito formativo do curso, será que A6, de fato, adquiriu essa consciência e conhecimento sozinho?

Nesse íterim, é relevante o fato de que mais da metade dos informantes – 64% (catorze) – tenha afirmado que certamente alcançaram essa formação. Contudo, apesar disso, ainda 36% (oito) não têm tanta certeza assim. Mas, ao menos, puderam responder que “possivelmente”.

3.3.2.6 Crenças dos professores em formação sobre o texto literário e a *transculturalidade* em E/LE

Nesta última seção, temos apenas duas questões: a **vigésima sexta**, que ao indagar aos nossos informantes se acham que o texto literário pode ser um bom recurso para o desenvolvimento da *transculturalidade*, revelou a unânime resposta afirmativa; e a **vigésima sétima**, que, no caso de haverem respondido afirmativamente à questão anterior, pretendia revelar de que modo o TL pode desenvolver a *transculturalidade* no ensino de E/LE.

Assim, 100% (vinte e dois) disseram que o TL pode desenvolver a *transculturalidade* no ensino de E/LE possibilitando um diálogo entre a cultura estrangeira nele expressa e a cultura do leitor-aprendiz.

E, na sequência, 86% (dezenove) afirmaram que esse desenvolvimento através do TL seria vendo aspectos culturais em textos de países os mais diversos possíveis; 68% (quinze) que seria tendo acesso a obras clássicas e também contemporâneas, valendo destacar que nenhum afirmou que seria tendo acesso apenas às obras consideradas clássicas.

Disseram, ainda, 64% (catorze), que seria apreciando autores de diferentes países e regiões. Já 45% (dez) assinalaram a opção que diz que seria enfatizando aspectos culturais em textos produzidos em países com maior destaque

(como Espanha, Argentina, México); e 36% (oito) que conhecendo autores de grande destaque no universo hispânico.

Isso é o que nos mostra o gráfico 19:

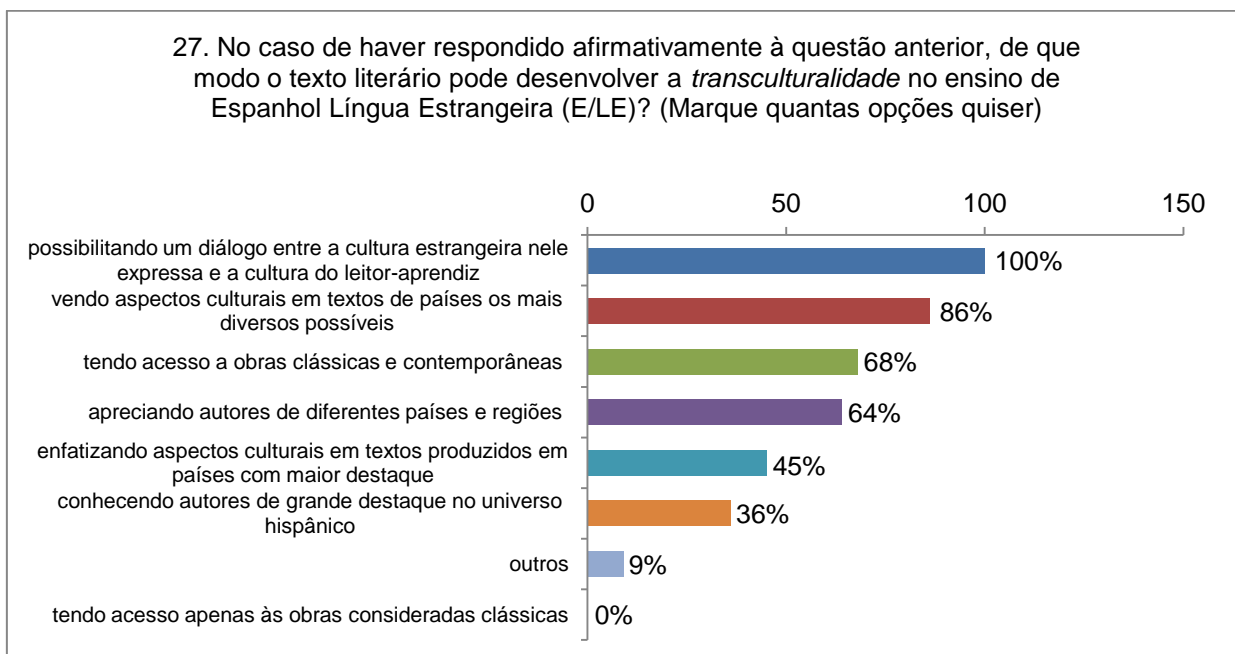


GRÁFICO 19 – Crenças sobre a *transculturalidade* através do TL em E/LE

Somente 9% (dois) – A6 e A7 – marcaram a opção “outros”, em que o primeiro expressou a crença de que seria “*buscando um encontro de igualdades e diferenças entre culturas, ou seja, confrontar as culturas identificando o que se assemelha entre ambas.*” O segundo, por sua vez, crê que seria “*trabalhando com diversos gêneros literários, não se limitando apenas a um; e também tendo acesso a obras originais e não somente a textos adaptados (predominantes em nosso curso).*”

Temos, assim, importantes crenças expressas nesta última questão, as quais perpassam vários temas aqui já discutidos, tais como: a possibilidade de o TL desenvolver a *transculturalidade* no ensino de E/LE; que para isso é importante não se limitar ao cânone; e, como bem afirmou A7, é preciso que tais textos contemplem os mais variados gêneros literários, desde que sejam originais, e não adaptados. Estes, segundo o informante, são os que predominam em seu Curso, o que é uma pena, pois, conforme Martín Peris (2000), os adaptados perdem seus valores autêntico e estético ao serem reescritos para fins didáticos (isso não ocorre quando se usa, por exemplo, fragmentos de um TL).

Passemos, neste momento, às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Uma das grandes tarefas políticas que se deve observar é a perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje.

Paulo Freire

Y conste que lo venidero nunca se anima a ser presente del todo sin antes ensayarse y que ese ensayo es la esperanza. Bendita seas, esperanza, memoria del futuro...

Jorge Luis Borges

A fim de estabelecermos, neste momento, nossas considerações finais, faz-se necessário retomar, primeiramente, os objetivos traçados de modo a responder às questões de pesquisa. Assim, poderemos melhor sintetizar os resultados obtidos, dando ênfase àqueles de maior relevância, e, com isso, mostrar como nossos questionamentos foram respondidos.

Na sequência, apresentamos as contribuições de nosso estudo, bem como algumas sugestões para futuras pesquisas.

Conscientes da importância do uso do texto literário e da *transculturalidade* para o ensino de E/LE e com o intuito de realizar um estudo que revelasse como aquele recurso e esta abordagem perfazem a Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM; os PGCCs de suas disciplinas de língua e literatura; e as crenças dos professores formadores e em formação daquele curso, o objetivo geral deste estudo consistiu, exatamente, em identificar as crenças de professores formadores e de professores em formação do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola.

E, nesse sentido, os objetivos específicos foram: (1) Analisar se a Matriz Curricular do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM e os PGCCs de suas disciplinas de língua e literatura contemplam o uso do TL e a *transculturalidade*; (2) Identificar as crenças de professores formadores do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola; (3) Identificar as crenças de professores em formação do curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM sobre o uso do TL e a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola.

Entendemos que todos os objetivos foram alcançados, como se pode comprovar no último capítulo de análise e discussão dos dados obtidos em nossa pesquisa e a partir de sua relação com as questões que a nortearam, as quais foram respondidas, conforme sintetizamos a seguir:

Com relação à **primeira pergunta da pesquisa**: *Em que medida o uso do TL e a transculturalidade no ensino de língua espanhola são contemplados na Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM e no Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) de suas disciplinas de língua e literatura?*, os resultados nos mostraram que, no que tange à Matriz Curricular, há claramente expressa no objetivo do referido curso a preocupação com uma formação que tenha como foco não só a língua e a cultura estrangeira, mas igualmente a língua e a cultura do indivíduo alvo dessa formação, o qual poderá formar outros tantos.

Apesar de a Matriz valer-se do termo *interculturalidade* para tratar dessa preocupação supracitada, vemos aí um esboço do que se denomina *transculturalidade*, que seria, como já discutimos, uma terminologia mais abrangente e que traduziria mais fortemente a intenção formativa pretendida.

No entanto, a expressão *interculturalidade* pareceu-nos capaz de representar ali essa intenção e necessidade formativa, pois, na Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM, ela está atrelada à preocupação com se formar profissionais conscientes de seu papel enquanto cidadãos do mundo e das relações que necessita estabelecer com o “Outro”.

Encontramos na Matriz uma disciplina optativa intitulada *Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural*, que muito provavelmente abordaria questões que versam sobre a *transculturalidade* ou ao menos sobre as ideias que rodeiam esse conceito. Porém, como já não bastasse ser uma disciplina optativa, ainda não possui ementa constituída, muito menos um PGCC, ou seja, dita disciplina nunca foi ministrada no Curso de Letras Espanhol da UERN - CAMEAM.

Ademais, dentre as disciplinas ofertadas no Curso, não há, em sua Matriz, nenhuma que trate especificamente do texto literário como recurso didático para o ensino de língua espanhola. No entanto, vimos que nos PGCCs de algumas disciplinas há, ainda que timidamente (já que não é o cerne da disciplina ministrada), essa preocupação com a didática da literatura.

Tal preocupação, entretanto, não está expressa em nenhuma ementa de língua ou literatura, ou seja, o TL não foi contemplado nessa seção dos PGCCs de

língua e, no que tange às disciplinas de literatura (como um todo) enfatiza-se o TL apenas com a finalidade de estudar os períodos ou escolas literárias, seus aspectos históricos, vida e obra de autores, dentre outros aspectos que não os voltados à didática em si da literatura.¹¹²

Além disso, não identificamos nessa seção dos PGCCs, tanto de língua quanto de literatura, qualquer preocupação com a questão da *transculturalidade*. Porém a disciplina *Língua Espanhola VI* diferencia-se por ser a única de língua a incluir em seu PGCC informações ementárias complementares que indicam ao menos uma preocupação com o conhecimento por parte do aluno de “aspectos sócio-culturais e interculturais” relativos à língua estrangeira em estudo.

Também essa disciplina foi a única a revelar em seus objetivos, ainda que com certa timidez, uma preocupação com os aspectos culturais do idioma em estudo. Contudo, não trata da questão da *transculturalidade* e nem do uso do TL como recurso didático para o ensino de E/LE, assim como as demais disciplinas, inclusive as de literatura, que evidenciam – assim como em suas ementas – o TL apenas com a finalidade de se estudar a teoria literária, escolas literárias etc.

Não obstante, é válido ressaltar a existência de objetivos na disciplina *Língua Espanhola VI* que vão além do puramente linguístico, ou seja, percebemos o interesse em se abordar o agir do professor e, conseqüentemente, sua formação, o que é muito positivo.

Por fim, no que se refere aos conteúdos programáticos, os PGCCs de algumas disciplinas de língua parecem ter seus conteúdos extraídos de um manual didático de E/LE, sem qualquer menção ao TL ou a aspectos *transculturais*. Há, no máximo, subtópicos dentro das unidades definidas para estudo que tratam sobre alguns conteúdos sócio-culturais do universo hispânico.

Também as disciplinas de literatura não apresentaram nada de relevante para nosso exame em seus conteúdos programáticos, posto que tais disciplinas lidam com a literatura apenas sob aquele foco das teorias literárias etc. Excetuam-se a isso *Literatura Espanhola I e III*, as quais revelaram uma preocupação com os

¹¹² Isso pode ser comprovado a partir do que os professores em formação revelaram em seus questionários: o conteúdo mais visado nas disciplinas de literatura é “leitura e análise de obras”, seguido de “períodos ou escolas literárias” e “vida e obras de autores”. Para nossa decepção, não houve qualquer assinalamento para o item “Didática da literatura”. O que, na verdade, não nos admira tanto, posto que, como veremos, a exceção dos PGCCs de *Literatura Espanhola I e Literatura Espanhola III*, nenhuma disciplina da área de língua e literatura do Curso ora em pauta revelou preocupação com os “aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE”.

“aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE”, direcionando-os quanto ao uso do TL nas aulas de língua espanhola.

Com relação à **segunda pergunta da pesquisa**: *Quais as crenças dos professores formadores do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM sobre o uso do TL e a transculturalidade no ensino de língua espanhola?*, os resultados revelaram que esses docentes reconhecem a importância e eficácia do TL para o ensino de E/LE, mas que para efetivar seu uso é preciso um preparo prévio, ou seja, um planejamento, para não restringi-lo apenas a atividades de interpretação textual.

Os informantes crêem que a principal contribuição da literatura na formação de um indivíduo é com relação à própria formação humanística e cultural deste, citando, ainda, a questão do desenvolvimento da criticidade, da formação leitora e cidadã e do desenvolvimento afetivo e cognitivo desse indivíduo. Portanto, há, nessas crenças, traços de uma formação *transcultural*.

Também a *transculturalidade* aparece na resposta de uma professora formadora que revela a crença de que é importante para o aluno conhecer a cultura do outro e, ainda, traçar paralelos com sua própria cultura, valorizando-a e refletindo criticamente com relação às semelhanças e diferenças possivelmente existentes.

Na verdade, os três docentes entrevistados afirmaram que costumam comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura, o que é bastante positivo. No entanto, os informantes não revelaram se utilizam o TL como recurso para esse fim.

Acreditamos que não, pois, no que se refere à utilização do TL, os professores formadores revelaram que, apesar de, nas disciplinas de língua, fazerem uso desse importante recurso, o fazem apenas com a finalidade de trabalhar superficialmente questões culturais, desenvolver a competência leitora, trabalhar interpretação textual, além de léxico e gramática.

Vale ressaltar que nem sempre o uso do TL se efetiva, ou seja, para alguns informantes esse não é um uso recorrente.

E nas aulas de literatura a subutilização continua, já que costumam utilizar o TL somente para discutir teoria e abordar os TLs representativos do(s) período(s) a ser(em) estudado(s) por cada disciplina de literatura.

É importante aqui retomar a crença dos informantes com relação à utilização de TLs e autores provenientes da Espanha e ditos já conhecidos,

renomados. Os poucos autores e/ou países hispano-americanos citados são aqueles também de maior destaque (como Argentina, Colômbia e México).

Assim, prioriza-se o cânone, ou seja, prestigiam aquelas obras já consagradas, os clássicos da literatura, não havendo uma manifestação de interesse para com obras e autores de outros países também representativos do universo hispânico.

Finalmente, no que tange à **terceira questão de pesquisa**: *Quais as crenças dos professores em formação do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM sobre o uso do TL e a transculturalidade no ensino de língua espanhola?*, os resultados mostram que a grande maioria desses informantes, apesar de considerar como boa sua preparação na Universidade para selecionar adequadamente os TLs para trabalhar na aula de E/LE (o que nos parece contraditório diante da informação a seguir), crê que não foi devidamente formada a fazer uso desses recursos em suas aulas.

É tanto que essa mesma maioria tem a crença de que existem recursos mais eficazes que os TLs para se ensinar uma LE. Porém, apenas oito informantes afirmaram não considerar importante e/ou não utilizar o TL em suas aulas de E/LE, apresentando crenças como: “a escola/curso em que atuavam/atuaram prioriza outros recursos/textos”; “a linguagem literária é difícil, rebuscada”; “o livro (manual) didático não apresenta nenhum TL”; “a falta de tempo (o texto literário não é prioridade)”; “o não sentir-se preparado(a) para trabalhar com o TL”; “o fato de não conseguir selecionar o material para levar à aula”; e, ainda, “porque os alunos não valorizam os textos literários”.

Em contrapartida, esses futuros professores têm a forte crença de que o TL convém, principalmente, para abordar aspectos culturais e para estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura. Inclusive, mais da metade desses professores em formação crê que traçar paralelos entre a cultura hispânica e a cultura do aprendiz seja um importante foco para aulas que englobem aspectos culturais do mundo hispânico e, que certamente, não elimina as demais possibilidades de abordagem.

Essa crença condiz com as respostas dos três docentes ao afirmarem que costumam comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura.

Desse modo, todos os professores em formação crêem que o TL pode desenvolver a *transculturalidade* no ensino de E/LE possibilitando um diálogo entre a cultura estrangeira nele expressa e a cultura do leitor-aprendiz.¹¹³

Sob essa perspectiva, valiosas crenças foram reveladas, como, por exemplo: a possibilidade de o TL desenvolver a *transculturalidade* no ensino de E/LE estabelecendo um diálogo entre a nossa cultura e a cultura do “Outro”; que para isso é importante que o aluno entre em contato com textos de autores e países diversos (não se prendendo apenas ao cânone, o que, felizmente, diverge dos pensamentos de seus formadores); e que é preciso que tais textos contemplem os mais variados gêneros literários, desde que sejam originais, e não adaptados, tendo, inclusive, um informante divulgado que estes últimos predominam no Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM.

É interessante percebermos que, apesar de os professores formadores não terem relacionado, em suas entrevistas, o TL como recurso para o desenvolvimento da *transculturalidade*, os formandos foram capazes de desenvolver essa percepção, fortemente registrada em seus questionários.

Acreditamos que isso pode estar atrelado à crença dos formadores de que a principal contribuição da literatura na formação de um indivíduo é com relação à própria formação humanística e cultural, dentre outras.

Inclusive, os professores em formação consideram bom o nível de interesse de seus professores em contemplar aspectos da cultura de seus alunos e da cultura hispânica de modo geral e também boa a abordagem deles no que tange ao aspecto *transcultural*.

Não obstante, a maioria considera insuficientes seus conhecimentos sobre a cultura dos países de língua espanhola e apenas suficiente ou bom seus conhecimentos sobre sua própria cultura.

Mesmo assim, no que tange ao objetivo do referido curso, ou seja, se sairão da universidade como profissionais conscientes de sua inserção na sociedade e conhecedores da importância de suas relações com os outros indivíduos culturalmente diferentes, a maioria crê que sim.

¹¹³ E praticamente todos esses informantes crêem que o desenvolvimento da *transculturalidade* é relevante na formação dos professores de LE.

Ao responder essas questões, nossa pesquisa oferece importantes contribuições teóricas com relação ao uso do TL e à *transculturalidade* no ensino-aprendizagem de E/LE e, obviamente, na formação de professores de espanhol.

Oferece, ainda, contribuições de ordem mais prática no que tange, por exemplo, à necessidade de reformulações nos PGCCs das disciplinas de língua e literatura do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM e também à possibilidade de inserção de uma disciplina que trate, especificamente, da didática da literatura.

Tais contribuições poderão servir de apoio para uma boa reflexão e uma possível mudança de crenças e atitudes não só dos informantes desta pesquisa, aos quais pretendemos dar um retorno sobre o estudo realizado (provavelmente, a partir de um seminário seguido de uma roda de debate), mas também a outros indivíduos que entrem em contato com nossa produção, como, por exemplo, através de congressos (e demais encontros científicos), já que pretendemos divulgar amplamente nossa pesquisa.

Entendemos que as crenças, de caráter ideológico e/ou metodológico, reveladas por nossos informantes não são fixas, ou seja, podem ser modificadas. Mas, para isso, é preciso, como expusemos acima, que eles se deparem com as crenças apresentadas em nosso trabalho e, assim, vejam a necessidade dessa mudança acontecer. Afinal, é a partir dessa reflexão sobre suas crenças e práticas que se inicia um processo de transformação.

Faz-se jus, ainda, que os diretores e coordenadores do departamento de Letras da UERN – CAMEAM sejam inseridos quando da realização do seminário e da roda de debate, posto que, assim, poderão conhecer – além de algumas falhas existentes que já abordaremos – essas crenças.

Com base nelas, é que poderão estimular os docentes naquele processo a partir de ações que envolvam, por exemplo, a reformulação dos PGCCs de disciplinas, a fim de melhor registrar o que, de fato, é realizado em sala de aula ao longo do semestre letivo e, desse modo, ampliar a atuação docente.

Lembramos que este deve engajar-se, sobremaneira, na estruturação do curso em que atua. Nesse sentido, vimos como a Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM revela o importante papel da Universidade na formação de profissionais e, sobretudo, de cidadãos conscientes de suas intervenções no mundo e de suas influências quando da formação de outros

indivíduos, principalmente quando estes são futuros formadores. Por isso a existência de estruturas flexíveis nos cursos de graduação em Letras.

Todavia, essa flexibilização – conforme expressa a Matriz Curricular – requer um maior desdobramento dos docentes, os quais deverão responder não apenas pelo ensino dos conteúdos programáticos, mas também (quicá sobretudo) pela qualidade da formação de seu aluno, preocupando-se, pois, em assumir um papel ativo na composição do currículo acadêmico.

Daí a necessidade de os professores, juntamente com os chefes de departamento, reverem falhas como: as restrições das ementas; as repetições (inclusive integrais) de objetivos expressos em distintos PGCCs; a inexistência de um objetivo geral seguido de objetivos específicos bem delimitados; a inadequação dos conteúdos programáticos (muitos dos quais são cópia fiel de manuais de língua espanhola); dentre outras.

Além disso, é preciso que os responsáveis pelo departamento discutam mais abertamente a proposta do curso de Letras, haja vista que os professores formadores, nossos informantes, têm, de modo geral, uma visão bastante restrita do que seja o objetivo desse curso. Em outros termos, desconhecem a visão contida no objetivo do próprio curso em que atuam.

Sugerimos também que seja composto o PGCC para a disciplina optativa intitulada “*Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural*”, posto que ela ainda não possui sequer ementa constituída. E mais: que ela possa perfazer, efetivamente, o rol de optativas ofertadas aos alunos, haja vista sua relevância na formação *transcultural* dos futuros professores de espanhol e de línguas em geral.

No entanto, seria interessante rever o nome da disciplina, pois nos questionamos em que medida a expressão “*Imperialismo Cultural*” condiz com o quadro sócio-histórico e político-cultural da sociedade global da atualidade. Tal expressão remete-nos a ideias como, por exemplo, a relação cultura dominante *versus* cultura dominada, o que remonta à época das metrópoles e suas colônias e alude a relações hegemônicas em que uma nação tida como dominante impõe sobre outra(s) sua cultura, tradição, ideologia etc.

Vimos que essa disciplina possui ementa constituída no Curso de Letras Espanhol do *Campus* Central da UERN, em Mossoró – RN; e foi através dela que pudemos constatar a existência de temáticas bastante pertinentes, tais como o

conceito de cultura; discussão acerca de língua, ideologia e identidade cultural; e também de alienação e aculturação.

Vislumbramos, aí, uma disciplina que, com certos ajustes, a começar pelo título, poderá viabilizar uma formação *transcultural* aos futuros professores. E, no caso do CAMEAM, que ainda não possui um PGCC estabelecido, vemos, a partir da construção deste, a necessidade de uma maior visibilidade por parte de professores e alunos, os quais sejam conhecedores da importância da *transculturalidade* no processo formativo em um curso de Letras, sobretudo com habilitação em uma língua estrangeira.

Ademais, diante do quadro de crenças aqui encontrado, propomos aos chefes de departamento, professores e demais envolvidos a criação, no currículo de formação do professor de E/LE (e também de outros idiomas) da UERN - CAMEAM, de uma disciplina que trate, especificamente, da didática da literatura, haja vista, como comprovou Santos (2008)¹¹⁴ em pesquisa realizada na UERJ, o imprescindível lugar e papel dessa temática no ensino de línguas.

Sugerimos, ainda, que outras pesquisas sejam realizadas no sentido de abordar mais amplamente a questão da *transculturalidade* via texto literário, inclusive sob uma vertente prática, a fim de desconstruir de forma mais efetiva possíveis crenças negativas em torno à questão.

Esse é nosso interesse ao vislumbrarmos nossa futura pesquisa de doutorado, que poderá versar sobre o TL atrelado ao letramento crítico e *transcultural* mediante propostas didáticas.

É possível afirmar que a formação docente é o caminho para se romper crenças e potencializar o uso do TL como recurso didático, não só sob o viés *transcultural*, mas com muitos outros propósitos de ensino-aprendizagem nesse contexto de ensino de E/LE e de LE de modo geral.

Gilroy e Parkinson (1996) afirmam que precisamos mudar nosso “espírito de humildade” para um “espírito de descoberta” no que tange ao TL, ou seja, necessitamos mudar a forma de encarar o literário, não nos sentindo temerosos, vendo-o como algo supremo, intangível.

¹¹⁴ A pesquisa da autora foi fundamental para vislumbrar a necessidade e efetivar a implantação de uma disciplina (obrigatória, diga-se de passagem) exatamente sobre o ensino da literatura nas aulas de LE quando da reforma dos Cursos de Licenciatura do Instituto de Letras da UERJ.

Isso nos remete a um “insight” um tanto quanto metafórico que tivemos ao ver, em algumas reportagens televisivas, a questão da inserção da soja em nossa alimentação, que se tornou possível mediante a realização de inúmeras pesquisas as quais puderam garantir seus benefícios a nossa saúde.

Do mesmo modo, aqui estamos para reforçar o que muitos estudos já vêm demonstrando: o TL é, comprovadamente, um ótimo recurso didático-pedagógico para o ensino de E/LE (e de línguas, como um todo). Mas como seus benefícios nesse sentido não são assim tão amplamente discutidos e divulgados em “rede nacional”, tal como o caso da soja, precisamos, nós professores-pesquisadores, fazer com que nossas reflexões cheguem ao conhecimento “público” e, se possível, à aceitação deste.

Avigoramos, pois, o nosso desejo de que as discussões e os resultados deste trabalho não se restrinjam somente aos sujeitos da pesquisa. Almejamos que nosso estudo sirva para todos aqueles que estudam sobre o uso do TL como recurso didático para o ensino-aprendizagem de E/LE; sobre *transculturalidade*; sobre crenças de professores e alunos; e sobre formação de professores de espanhol.

Enfim, desejamos que todos aqueles que, de algum modo, pertencem a esse precioso universo de ensino de línguas (aqui, especificamente, de E/LE) possam encontrar em nossos escritos meios de reflexão vinculada à ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALBALADEJO, M. D. G. Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I). **Revista do Instituto Cervantes de Estambul**, n. 7, set. 2004. Disponível em: <<http://internet.cervantes.es/internetcentros/pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

_____. Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE Revista de didáctica ELE**, n. 5, dez. 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

ALBUQUERQUE, F. G. de. **A poesia como recurso pedagógico em aula de língua estrangeira (inglês) numa abordagem comunicativa**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

ALVES, P. C. (Org.) **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010.

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. Diagnóstico y propuesta de innovación en la Universidade Estadual do Ceará - Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Filología Hispánica) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a, p. 27-69.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, p.109-138, 2007b.

_____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-81.

BARROS, E. M. D. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 113-150.

BELAS, J. L. **Estudo de Caso na prática educacional**. [S.l.: s.n.], 1998.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Traduzido por Myriam Ávila, Eliana Lourenço e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: [s.n.], 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394 (LDB)**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Ano CXXXIV, n. 248.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 07 jun. 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso em: 07 jun. 2011.

_____. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília:

MEC/SEF, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 07 jun. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 10.172 (PNE)**, de 09 de janeiro de 2001a, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001** de 04 de julho de 2001b. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília:

MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 07 jun. 2011.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 07 jun. 2011.

BRASIL, M. Superar as diferenças para encontrar-se no outro: a literatura espanhola na sala de aula brasileira. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n. 1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación, 2007. p. 19-24.

BUGEL, T. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. **ASELE. Actas XI**. 2000. p. 239-246.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 123-139

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

CASTRO, M. D.; PUEYO, S. El aula, mosaico de cultura. In: **Carabela: la interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera**. Madrid, SGEL, n. 54, p.59-70, sep. 2003.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 179-184.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CEIA, C. (Coord). "Literariedade" / "Didáctica da Literatura". **E- dicionário de termos literários**. ISBN: 989-20-0088-9. Ano 2010. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt/>>. Acesso em: 03 set. 2011.

COELHO, T. A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Traduzido por Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)**: Aprendizagem, ensino, avaliação. 1. ed. Edição portuguesa traduzida por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa**. 2006. 97p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. cap. 1, p. 23-43.

CUNHA, R. B. **Transculturação narrativa: seu percurso na obra crítica de Ángel Rama**. São Paulo: Humanitas Editorial, 2007.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 33-52.

DUFF, A.; MALEY, A. **Literature**. Resource books for teachers. Oxford: Oxford University Press, 2003.

EDMONDSON, W. **The role of literature in foreign language learning and teaching**: some valid assumptions and invalid arguments. *AILA Review*, nº 12, 1997, p.42-55.

FARIA, L. L. Unidade e diversidade: a cultura europeia e as línguas da Comunidade. **Análise Social**, v. 27, n. 1, 1992, p. 985-994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**. Versão 5.0. [S./l.]: Editora Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 117-130.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.5-23, jul./dez.2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GILROY, M.; PARKINSON, B. Teaching literature in a foreign language. In: **Language Teaching**, v. 29, n. 4, Cambridge University Press, oct. 1996. p. 213-225.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GUERRERO, J. A. H.; TEJERA, M. C. G. **Teoría, historia y práctica del comentario literario**: principios, criterios y pautas para la lectura crítica de la literatura. 1. ed. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A. H. B; ROCHA, A. O letramento crítico e a formação do professor-cidadão: caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. In: JORDÃO (Org.). **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. **Revista X**, Dossiê Especial, v. 1, 2011.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 203-218.

LEGARRA, N. V. **La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la Interculturalidad en el aula de E/LE**. 2006. 99p. Dissertação (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) – Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, R. E. Literatura e cultura. In: ALVES, P. C. (Org.) **Cultura: múltiplas leituras**. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010. p. 229-254.

MACEDO, D. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.4, n.1, p.101-114, jan./jun.2004.

MAGALHÃES, H. G. D.; BARBOSA, E. de P. S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (Orgs.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras/UFT, 2009.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. cap. 3, p. 67-94

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIZ, J. P. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTÍN PERIS, E. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In: **Lenguaje y textos**, n. 16, Universidade da Coruña, p. 101-129, 2000.

MARTINEZ, P. **Didáctica de línguas estrangeiras**. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos estudos culturais**. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 53-77.

MENDES, L. J. M. **Como está a questão da cultura no ensino de Língua Estrangeira (Inglês) frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais?** 2002. 129p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

MENDOZA, A. F. **Literatura, cultura, intercultural**. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. In: *Lenguaje y Textos*, 3. SEDLL. Universidad de La Coruña, 1993, p. 19-42.

_____. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: GUILLÉN, C. (Ed.): **Lenguas para abrir camino**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2002. p.113-166.

_____. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria**. Málaga: Aljibe, 2004.

_____. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona; Horsori Editorial, 2007, p. 9-138.

MIQUEL, L. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. In: **Carabela: lengua y cultura en el aula de E/LE**. Madrid, SGEL, n. 45, p. 27-46, feb. 1999.

_____. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.) **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2008.

MIQUEL, L. SANS, N. **El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua.** Madrid: Difusión, 1992.

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: _____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas (SP): Mercado das Letras, 1996. p. 179-190.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MONTE, J. B. **A formação do professor de língua estrangeira - espanhol: avaliação da intencionalidade do componente cultural no currículo do Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

MONTESA, S.; GARRIDO, A. La literatura en la clase de lengua. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2., 1994, Málaga. **Actas...** Málaga, 1994, p. 449-457.

MORENO, F. F. **Qué español enseñar.** Madrid: Arco Libros, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Traduzido por Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOTTA-ROTH, D. 'Nós' e os 'Outros: Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira. In: FÓRUM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2003, UNISINOS, São Leopoldo, RS. **Mesa redonda: Multiculturalismo e ensino de línguas.**

NARANJO, F. G.; GARCÍA, C. M. Cuentos, cuentos, cuentos: variación y norma en la presentación de un texto literario. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 11., 2000, Zaragoza. **Actas...** Zaragoza, 2000, p. 819-829.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.) **Linguística aplicada – Relacionando teoria e prática no ensino de línguas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 75-109.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2004.

PALMA, M. **Malinche, el malinchismo o el lado femenino de la sociedad mestiza.** Amsterdam: [s.n.], 1988. Disponível em: <<http://www.ub.edu/SIMS/pdf/GeneroClaseRaza/GeneroClaseRaza-04.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

PRIGOL, V. **Como encontrar-se e outras experiências através da leitura de textos literários.** Chapecó, SC: Argos, 2010.

REIS, L. F. Transculturação e Transculturação Narrativa. In: FIGUEIREDO, E. (Org.). **Conceitos de Literatura e Cultura.** 2. ed. Niterói: Editora UFJF, 2010. p. 465-488

REZENDE, E. M. La literatura en el nivel básico: un abordaje de lo literario en el aula de español LE. In: OLIVEIRA, E. A. V.; CASER, M. M. (Orgs.). **Universo hispánico: lengua, literatura, cultura.** Vitória: UFES/APEES, 2001. p. 316-318.

RIO, T. L. ; LEITE, V. V. O uso do texto literário nas salas de espanhol/LE. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 8., 2004, Rio de Janeiro; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS, 1., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Cadernos do CNFL, Série VIII, n. 6.

RODRIGUES, V. L. B. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar.** 2011. 236f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

RÖHRS, H. El afianzamiento de una paz mundial permanente por medio de la educación para la paz. In: **Educación.** Tübingen: Instituto de Colaboración Científica, vol. 46, 1992, p. 17-29.

ROLIM, A. C. O. A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAWA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas.** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques.** Madrid: SGEL, 2009.

SANTOS, A. C. El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 6., 1998, São Paulo. **Actas...** São Paulo, 1998, p. 207-214.

_____. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n. 1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación, 2007a. p. 33-45.

_____. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERREIRA, A.M.C; JUNGER, C.S.V. & SANT'ANNA, V.L.A. (orgs.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPQ, 2007b, p.374-380.

_____. Didática da literatura no ensino de E/LE: teoria e prática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 5., 2008, Belo Horizonte; CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS, 1., Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 2287-2296.

SANTOS, M. M. dos. **A prática pedagógica e sua influência nas crenças do professor de LE**. Universidade de Brasília, Brasília: 2006. Disponível em: <www.biblioteca.universia.net/ficha.do?id=32143633>. Acesso em: 07 jan. 2011.

SCARTON, G. **Guia de produção textual: assim é que se escreve**. Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php>>. Acesso em: 17 set. 2011.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SILVA, G. M. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza**: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. 2011. 312 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOLER-ESPIAUBA, D. **Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L**. Colección: Manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Editorial Arco/Libros, 2006.

SOUZA, A. E. de. **Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública**: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação. 2009. 163p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, L. J. C. R. S. e. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE**: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE. 2008. 264f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). **Resolução Nº 5/2010 - CONSEPE**, de 10 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre o regulamento dos cursos de graduação da UERN.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

VIVANTE, M.D. **Didáctica de la literatura**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2006.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira**: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. 2006. 139p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WIDDOWSON, H. G. The use of literature. In: _____. **Explorations in Applied Linguistics 2**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

ZAYAS, E. L. B. (Coord.). **Estrategias de formación en el siglo XXI**: life long learning. 3. ed. Barcelona: Editorial Ariel S. A., 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – CAMEAM
MATRIZ CURRICULAR

Curso:	[100320-3] Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas - Licenciatura
Matriz Curricular:	20072

Carga Horária a Integralizar	
Obrigatórias:	3360 horas
Optativas:	120 horas
Ativ. Complementares:	200 horas
Total:	3680 horas

Código	Disciplina/Atividade	CH	Aplicação	Situação
01º Semestre				
0402019-1	Fundamentos da Língua Espanhola	60	Teórica	Obrigatória EM
0402010-1	Linguística I	60	Teórica	Obrigatória EM
0401059-1	Metodologia do Trabalho Científico	60	Teórica	Obrigatória EM
0401033-1	Produção Textual	60	Teórica	Obrigatória EM
0402012-1	Teoria da Literatura I	60	Teórica	Obrigatória EM
02º Semestre				
0301038-1	Didática Geral	60	Teórica/Prática	Obrigatória EM
0702018-1	Filosofia da Linguagem	60	Teórica	Obrigatória EM
0402124-1	Língua Espanhola I	60	Teórica	Obrigatória EM PR
0402142-1	Linguística II	90	Teórica	Obrigatória EM PR
0402013-1	Teoria da Literatura II	90	Teórica/Prática	Obrigatória EM PR
0401035-1	Tópicos de Gramática do Português	90	Teórica/Prática	Obrigatória EM
03º Semestre				
0301014-1	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	60	Teórica	Obrigatória EM
0402126-1	Fonética e Fonologia I (Espanhol)	90	Teórica	Obrigatória EM
0402125-1	Língua Espanhola II	60	Teórica	Obrigatória EM PR
0402066-1	Metodologia I (Espanhol)	90	Teórica/Prática	Obrigatória EM PR
0402143-1	Psicolinguística	90	Teórica	Obrigatória EM PR
0301017-1	Psicologia da Educação	90	Teórica/Prática	Obrigatória EM
04º Semestre				
0402129-1	Leitura e Produção de Textos I (Espanhol)	90	Teórica/Prática	Obrigatória EM
0402128-1	Língua Espanhola III	60	Teórica	Obrigatória EM PR
0401076-1	Literatura Luso-Brasileira	60	Teórica	Obrigatória EM PR
0402067-1	Metodologia II (Espanhol)	90	Teórica/Prática	Obrigatória EM PR
0402144-1	Sociolinguística	120	Teórica	Obrigatória EM PR
05º Semestre				
0402108-1	Análise do Discurso	60	Teórica	Obrigatória EM
0402062-1	Leitura e Produção de Textos II (Espanhol)	90	Teórica/Prática	Obrigatória EM PR
0402045-1	Língua Espanhola IV	90	Teórica/Prática	Obrigatória EM PR
0402055-1	Literatura Espanhola I	60	Teórica	Obrigatória EM PR
0402131-1	Literatura Hispano-Americana I	30	Teórica	Obrigatória EM PR
0402159-1	Orientação e Estágio Supervisionado I (Espanhol)	240	Teórica/Prática	Obrigatória EM PR

06º Semestre

0401089-1	Língua Brasileira de Sinais	60	Teórica	Obrigatória	EM
0402046-1	Língua Espanhola V	90	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR
0402150-1	Literatura Espanhola II	90	Teórica	Obrigatória	EM PR
0402151-1	Literatura Hispano-Americana II	90	Teórica	Obrigatória	EM PR
0402160-1	Orientação e Estágio Supervisionado II (Espanhol)	240	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR

07º Semestre

0401042-1	Argumentação	60	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR
0402152-1	Língua Espanhola VI	90	Teórica	Obrigatória	EM PR
0402153-1	Literatura Espanhola III	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0402154-1	Literatura Hispano-Americana III	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0402136-1	Seminário de Monografia I (Espanhol)	120	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR

08º Semestre

0402048-1	Língua Espanhola VII	60	Teórica	Obrigatória	EM PR
0402080-1	Seminário de Monografia II (Espanhol)	120	Teórica/Prática	Obrigatória	EM PR

Outros Componentes

0401043-1	Análise do Conto	30	Teórica	Optativa	EM
0401111-1	Argumentação	30	Teórica	Optativa	EM
0402021-1	Civilização Anglo-Americana	30	Teórica	Optativa	EM
0402073-1	Civilização Grego-Romana	30	Teórica	Optativa	EM
0402074-1	Civilização Hispano-Americana	30	Teórica	Optativa	EM
0402162-1	Clássicos Ocidentais	30	Teórica	Optativa	EM
0402167-1	Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural	30	Teórica	Optativa	EM
0402110-1	Fonética e Fonologia II (Espanhol)	60	Teórica	Optativa	EM
0401113-1	Gêneros Textuais	30	Teórica	Optativa	EM
0402061-1	Leitura e Produção de Textos I (Espanhol)	60	Teórica/Prática	Optativa	EM
0402089-1	Língua Espanhola IX	30	Teórica	Optativa	EM
0402049-1	Língua Espanhola VIII	30	Teórica	Optativa	EM
0402009-1	Língua Inglesa IX	30	Teórica	Optativa	EM
0402098-1	Literatura Comparada	30	Teórica	Optativa	EM
0401104-1	Literatura de Cordel	30	Teórica	Optativa	EM
0402090-1	Literatura Espanhola IV	30	Teórica	Optativa	EM
0402031-1	Literatura Grega	30	Teórica	Optativa	EM
0402060-1	Literatura Hispano-Americana III	30	Teórica	Optativa	EM
0402091-1	Literatura Hispano-Americana IV	30	Teórica	Optativa	EM
0402053-1	Literatura Inglesa IV	30	Teórica	Optativa	EM
0402054-1	Literatura Inglesa V	30	Teórica	Optativa	EM
0402018-1	Literatura Norte-Americana IV	30	Teórica	Optativa	EM
0401086-1	Literatura Potiguar	30	Teórica	Optativa	EM
0402113-1	Música e Ensino de Línguas II	30	Teórica	Optativa	EM
0402141-1	Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas e Literaturas	30	Teórica	Optativa	EM
0401067-1	Poesia Brasileira Contemporânea	30	Teórica	Optativa	EM
0401087-1	Produção Textual II	30	Teórica	Optativa	EM
0401066-1	Prosa Brasileira Contemporânea	30	Teórica	Optativa	EM
0401088-1	Tópicos de Gramática II	30	Teórica	Optativa	EM
0402161-1	Tópicos Especiais de Língua Latina	30	Teórica	Optativa	EM
0402085-1	Tradução I (Espanhol/Português)	30	Teórica	Optativa	EM
0402086-1	Tradução II (Espanhol/Português)	30	Teórica	Optativa	EM
0402087-1	Tradução III (Espanhol/Português)	30	Teórica	Optativa	EM
0402088-1	Tradução IV (Espanhol/Português)	30	Teórica	Optativa	EM

ANEXO B – Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) de cada uma das catorze disciplinas de língua e literatura do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM

➤ PGCCs das disciplinas de língua

- **Disciplina: Fundamentos da Língua Espanhola**

 Governo do Estado do Rio Grande do Norte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM DEPARTAMENTO DE LETRAS					
PROGRAMA GERAL DE DISCIPLINA – PGD					
I IDENTIFICAÇÃO					
Disciplina:	Fundamentos da Língua Espanhola				
Código:	0402019-1	CH:	60h/aulas	Créditos:	04
CH Trab./Cr.		CH Total:		Cr. Totais:	
Pré-requisitos	Correquisitos				
Curso:	Licenciatura em Espanhol	Período:	1º	Turma:	A
Turno:	Matutino	Ano:	2010	Semestre:	2
Professor (a):	E-mail:				
II EMENTA					
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das estruturas lingüísticas básicas da Língua Espanhola através de atividades que envolvam as quatro habilidades lingüísticas: ler, ouvir, escrever, falar. 					
III OBJETIVOS					
<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo da presente disciplina é apresentar e instrumentalizar o aluno na prática básica das quatro habilidades lingüísticas: ler, ouvir, falar, escrever. 					
IV CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS					
Unidade I:					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentações gerais; ➤ Dar informação pessoal: de onde é, onde vive e que idiomas fala; ➤ O Alfabeto e os Sons do Espanhol; ➤ Finalidade do aprender Espanhol; ➤ Regiões onde se fala o Espanhol; ➤ Origem de alguns nomes em Espanhol; ➤ O nome dos objetos que há na sala de aula; ➤ Saudações e Despedidas; ➤ Reconhecer gestos da comunicação em Espanhol. 					
Unidade II					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informações Pessoais: profissão, data de nascimento, número de telefone, direção de email; ➤ Dirigir-se a alguém de maneira mais ou menos (in)formal; ➤ Apresentar-se às pessoas; ➤ Os números de 01 a 10; ➤ Explicar como é o ambiente onde se estuda; ➤ As Línguas que se falam na Espanha e América; ➤ Nomes próprios e fórmulas de tratamento mais comuns na Espanha e na América. <p style="text-align: center;">- Trabalhos de acordo com o conteúdo lingüístico-gramatical e as funções comunicativas previstos.</p>					
Unidade III					
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Negociar normas de convivência em aula; ➤ As horas; ➤ Rotina; ➤ O Sistema Educativo Espanhol; ➤ Os horários Comerciais na Espanha 					
V METODOLOGIA					
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivo-dialogadas; • Debates e micro-aulas simuladas; 					
UERN Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado "Prof. Maria Elisa de Albuquerque Maia" - CAMEAM Rodovia Br. 405, Km 153, Bairro Arizona, Pau dos Ferros/RN. CEP. 59.900-000. Telefones: (84) 3351.2580/2275. Fax: (84) 3351.3909. Endereço eletrônico: pferros@uern.br					

- Atividades individuais, em duplas e/ou em grupos;
- Uso de livro texto-método, textos diversos e recursos audiovisuais.

VI AVALIAÇÃO

- Abrangerá os aspectos de aproveitamento e assiduidade às aulas e às demais atividades obrigatórias previstas neste plano;
- Será contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- Constituir-se-á, basicamente, de três notas: I) prova inicial individual; II) prova parcial individual; III) prova global individual.
- Poderá ser baseada, dentre outros e ainda, em exposição dos textos pelos graduandos; elaboração de fichamentos; participação individual nos debates de sala de aula;

OBS.: A avaliação final será aplicada somente para os alunos que não obtiverem a média necessária para aprovação ao final da disciplina.

- Frequência às aulas: mínimo de 75%.

OBS: Atrasos sucessivos e prolongados podem ocasionar registro de faltas.

- Participação nos trabalhos expostos e realizados;
- Pontualidade na entrega e execução das atividades.

VII REFERÊNCIAS BÁSICAS

Alpizar, Wilbert. *Técnicas didáticas: técnicas para el trabajo con grupos*. 2ª Edición. San José, Costa Rica. Editorial Universidad de Costa Rica. 1982.

Bianc Marcelo. *Dinâmica de Grupos*. San José de Costa Rica. Editorial Educa. 1976.

Monturiol, Alexandra y Maricelle Pinto. *Manual de Español Básico*. Universidad Veritas, 2000

Selected Chapters from: Knorre, Dorwick, Pérez-Girones, et.al. *Puntos de Partida 5ª ed.* McGraw-Hill, Inc.

Müller Delgado, Marta Virginia. *Técnicas de Comunicación Oral*. San José, Costa Rica. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1993.

COMPLEMENTARES A constituir

VIII OBSERVAÇÕES

- A solicitação, por parte do aluno, para a realização segunda chamada para as prova escritas ou para a terceira nota deverá ser realizada através de requerimento (a ser analisado pelo professor da referida disciplina, que pode deferir ou não tal documento). O requerimento deverá ser protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal, ou seja, 03 (três) dias úteis após a realização da primeira chamada da prova;
- A revisão da nota de qualquer uma das três avaliações-base somente ocorrerá mediante requerimento apresentado pelo aluno interessado, devendo esse documento ser posteriormente protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal;
- A assiduidade deve obedecer à resolução 11/93- COSUNI de 13 de novembro de 1993;
- O aluno deve conhecer seus direitos e deveres dentro dessa instituição de ensino superior devendo, sempre que se fizer necessário, consultar o seu orientador acadêmico e/ou outras autoridades dentro da Faculdade a que pertença;
- Para qualquer esclarecimento ver legislação universitária da UERN e orientar-se com o professor da disciplina.

Dmauf.

UERN

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Campus Avançado "Prof. Maria Eliza de Albuquerque Maia" - CAMEAM
Rodovia Br. 405, Km 153, Bairro Arizona, Piau dos Ferros/RN. CEP: 59.900-000.
Telefones: (84) 3351.2560/2275. Fax: (84) 3351.3909. Endereço eletrônico: pferros@uern.br

• **Disciplina: Língua Espanhola I**



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG
 Home Page: <http://www.uern.br> E-mail: proeg@uern.br
 Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM
DEPARTAMENTO DE LETRAS



PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC

I. IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

1.1. Natureza do componente: (x) Disciplina () Atividades da prática () Estágio Supervisionado Obrigatório () Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	
1.2. Nome do componente: Língua Espanhola I	CÓDIGO: 04021241
CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60
Pré-Requisitos: Fundamentos da Língua Espanhola	Códigos: 0402019-1
Curso: Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas – Licenciatura	
Período: 2º Turno: Manhã Ano/Semestre: 2011.1 Professor:	

II. EMENTA

Aprofundamento nos estudos da Língua Espanhola em todas as habilidades linguísticas: audição, conversação, leitura e produção de textos.

III. OBJETIVOS

O objetivo da disciplina é aprofundar os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e fonológicos) além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma que estuda.

IV. CONTEÚDO

Unidade I
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da metodologia do trabalho; • Saludos y presentaciones; • Profesiones y nacionalidades; • Numerales cardinales; • Masculino y femenino de los adjetivos y substantivos; • Presente de indicativo de <i>ser, llamarse, trabajar y vivir</i>; • Interrogativos; • Adjetivos demostrativos y posesivos; • Plural de adjetivos y nombres; • Presente de indicativo de verbos regulares.
Unidade II
<ul style="list-style-type: none"> • La casa: habitaciones, muebles y objetos; • Artículos determinados; • Numerales cardinales y ordinales; • Presente de indicativo de <i>estar, tener y poner</i>; • Locuciones preposicionales de lugar;
Unidade III
<ul style="list-style-type: none"> • La ciudad: establecimientos públicos y medios de transportes; • Artículos indeterminantes; • Hay / Está(n); • Presente de indicativo de <i>ir, dar, venir, seguir y cerrar</i>.
Unidade IV
<ul style="list-style-type: none"> • Comer en el restaurante / Clases de alimentos; • Aficiones; • Imperativo regular e irregular;

<ul style="list-style-type: none"> • Verbo gustar; • Presente de indicativo de <i>querer, poder y hacer</i>.
Unidade V
<ul style="list-style-type: none"> • La familia; • Adjetivos calificativos de personas; • Adjetivos posesivos; • Presente de indicativo de <i>salir, volver, empezar y jugar</i>. • Verbos reflexivos: <i>levantarse, acostarse</i>.
Unidade VI
<ul style="list-style-type: none"> • De compras; • Adjetivo de color. Género y número; • Presente de indicativo de <i>saber y preferir</i>; • Pronombres personales de complemento directo; • Verbos com pronobre: <i>gustar, parecer, quedar</i> (bien o mal).

V. METODOLOGIA

<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas e dialogadas; • Atividades orais, auditivas; de produção e compreensão; • Debates e seminários; • Atividades individuais, em duplas e/ou em grupos; • Uso de livro texto-método, textos diversos e recursos audiovisuais.

VI. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

<ul style="list-style-type: none"> • Provas escritas, orais, auditivas e trabalhos expositivos serão usados como instrumento de avaliação. Um acompanhamento individual e contínuo será realizado com o objetivo de verificar a participação dos alunos com relação às práticas sugeridas em sala de aula. • Também serão considerados na avaliação: <ol style="list-style-type: none"> 1) Frequência às aulas: mínimo de 75% (Obs.: Atrasos sucessivos e prolongados podem ocasionar registro de faltas). 2) Pontualidade na entrega e execução das atividades.

VII. REFERÊNCIAS

<p>BÁSICAS:</p> <p>ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. Gramática de uso del español: Teoría y práctica. Madrid: SM (Brasil), 1997.</p> <p>CASTRO, F.; MARTÍN, F; MORALES, R. Nuevo ven 1.Madrid: Edelsa, 2003.</p> <p>FANJUL, A. Gramática de Español: paso a paso. São Paulo: Moderna, 2005.</p> <p>GARCÍA, C. M. Temas de Gramática: Nivel Superior. 6ª Ed. Madrid: Anaya, 2007.</p> <p>HERMOSO, A. G.; CUENOT, J. R.; ALFARO, M. S. Gramática de español lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 1995.</p> <p>SARMIENTO, R. y Sánchez, A. Gramática Básica del Español: Norma y Uso. Madrid: Sgel, 1999.</p> <p>COMPLEMENTARES</p> <p>BON, F. M. Gramática Comunicativa del español (TOMO I). Madrid: Edelsa, 1995.</p> <p>BON, F. M. Gramática Comunicativa del español (TOMO II). Madrid: Edelsa, 1995.</p> <p>FANJUL, A. (org.). Gramática y práctica de español para brasileños. São Paulo: Santillana/Moderna, 2005.</p> <p>HERMOSO, A. G. Conjugar es fácil en español. Madrid: Edelsa, 1997.</p> <p>MILANI, E. M. Gramática de Espanhol para brasileiros. São Paulo, Saraiva, 2006.</p> <p>SARMIENTO, R. Gramática Progresiva de Español para Extranjeros. Madrid: Sgel, 1999.</p> <p>TORREGO, L. G. Gramática didáctica del español. Madrid: SM ediciones, 1998.</p> <p>Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños-SEÑAS, 2000.</p>

VIII. OUTRAS OBSERVAÇÕES

<ul style="list-style-type: none"> • A solicitação, por parte do aluno, para a realização segunda chamada para as avaliações deverá ser realizada através de requerimento (a ser analisado pelo professor da referida disciplina, que pode deferir ou não tal documento). O requerimento deverá ser protocolado na secretaria do Departamento de Letras do CAMEAM dentro do prazo legal, ou seja, 03 (três) dias úteis após a realização da primeira chamada da prova;

- A revisão da nota de qualquer uma das três avaliações-base somente ocorrerá mediante requerimento apresentado pelo aluno interessado, devendo esse documento ser posteriormente protocolado na secretaria do Departamento de Letras do CAMEAM dentro do prazo legal;
- A assiduidade deve obedecer à resolução 11/93- COSUNI de 13 de novembro de 1993;
- O aluno deve conhecer seus direitos e deveres dentro dessa instituição de ensino superior devendo, sempre que se fizer necessário, consultar o seu orientador acadêmico e/ou outras autoridades dentro da Faculdade a que pertença;
- Para qualquer esclarecimento ver legislação universitária da UERN e orientar-se com o professor da disciplina.

- **Disciplina: Língua Espanhola II**

		Governo do Estado do Rio Grande do Norte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado "Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia" – CAMEAM DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL			
		PROGRAMA GERAL DE DISCIPLINA – PGD			
I		IDENTIFICAÇÃO			
Disciplina:	Língua Espanhola II				
Código:	0402125-1	CH:	60h/aulas	Créditos:	04
Pré-requisitos	Língua Espanhola I	Correquisitos			
Curso:	Letras (Espanhol)	Período:	3º	Turma:	Única
Turno:	Matutino	Ano:	2010	Semestre:	2
Professor(a):		e-mail:			
II		EMENTA			
Estudo da Língua Espanhola em nível pré-intermediário, envolvendo as quatro habilidades linguísticas.					
III		OBJETIVO(S)			
Aprofundar os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e fonológicos) além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma em estudo.					
IV		CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			
UNIDAD 1: Competencias pragmáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Contar la biografía de una persona; • Hablar de gustos y aficiones; • Expresar continuidad y duración; • Expresar una acción interrumpida por otra. Competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical - Tiempos del pasado: Pretérito perfecto y Pretérito Indefinido; - Estaba + gerundio; - Llevar + Gerundio. <ul style="list-style-type: none"> • Léxica - Datos personales (biografias); - Documentos. Conocimiento sociocultural: <ul style="list-style-type: none"> • Hispanos en Estados Unidos 			UNIDAD 4: Competencias pragmáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Expresar probabilidad e hipótesis; • Sugerir; • Preguntar por una dirección; • Dar instrucción para llegar a un lugar; • Expresar distancia o tiempo aproximado. Competencias lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical - Condicional simple; - Se impersonal; - Pretérito Pluscuamperfecto; • Léxica - Relacionado con viajes; - Periódicos. Conocimiento sociocultural: <ul style="list-style-type: none"> • Viajes de antes y de ahora. 		
			UNIDAD 5:		

<p>UNIDAD 2: Competencias pragmáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar de estados de ánimos; • Describir la personalidad y el carácter de alguien; • Pedir y expresar opinión; • Expresar acuerdo y desacuerdo. <p>Competencias lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical - Uso de <i>ser</i> y <i>estar</i>; - Futuro Imperfecto de verbos regulares e irregulares; - Verbo <i>parecer</i>. • Léxica - Adjetivos para describir estados de ánimo; - Adjetivos de personalidad. <p>Conocimiento sociocultural:</p> <p>- Patrimônios de la Humanidad en el mundo hispano.</p> <p>UNIDAD 3: Competencias pragmáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar obligación; • Expresar ausencia de obligación; • Da instrucciones y órdenes. <p>Competencias lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical - Presente de subjuntivo: verbos regulares. - Imperativo afirmativo y negativo. • Léxica - Tareas domésticas; - Cocinar: preparar una receta, formas de guisar. <p>Conocimiento sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El día de Reyes. 	<p>Competencias pragmáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmitir lo dicho por otra persona; • Reaccionar ante una noticia; • Pedir una información, responder; • Informar de una noticia, responder. <p>Competencias lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical - Estilo indirecto. Verbos introductorios; - Estilo indirecto. Transmisión de preguntas. • Léxica - Secciones de un periódico; - Aficiones. <p>Conocimiento sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La prensa argentina. <p>UNIDAD 6: Competencias pragmáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar de la salud; • Expresar conjetura o suposición; • Expresar buenos deseos; • Hacer recomendaciones. <p>Competencias lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gramatical - Presente de subjuntivo - Futuro perfecto. • Léxica - Expresiones relacionadas con la salud. <p>Conocimiento sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones para una vida sana.
V	METODOLOGIA
<p>- Aulas expositivas e dialogadas;</p> <p>- Atividades orais, auditivas; de produção e compreensão;</p> <p>- Debates e micro-aulas simuladas e/ou seminários;</p> <p>- Atividades individuais, em duplas e/ou em grupos;</p> <p>- Uso de livro texto-método, textos diversos e recursos audiovisuais.</p>	
VI	AVALIAÇÃO
<p>- Provas escritas, orais, auditivas e trabalhos expositivos serão usados como instrumento de avaliação. Um acompanhamento individual e continuo será realizado com o objetivo de verificar a participação dos alunos com relação às práticas sugeridas em sala de aula.</p> <p>- Também serão considerados na avaliação:</p> <p>1) Frequência às aulas: mínimo de 75% (Obs.: Atrasos sucessivos e prolongados podem ocasionar registro de faltas).</p> <p>2) Pontualidade na entrega e execução das atividades.</p>	
VII	REFERÊNCIAS
<p>BÁSICA</p> <p>ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. Gramática de uso del español: Teoría y práctica. Madrid: SM</p>	

(Brasil), 1997. CASTRO, F.; MARTÍN, F; MORALES, R. Nuevo ven 2 . Madrid: Edelsa, 2004. FANJUL, A. Gramática de Español: paso a paso . São Paulo: Moderna, 2005. GARCÍA, C. M. Temas de Gramática: Nivel Superior . 6ª Ed. Madrid: Anaya, 2007. HERMOSO, A. G.; CUENOT, J. R.; ALFARO, M. S. Gramática de español lengua extranjera . Madrid: Edelsa, 1995. SARMIENTO, R. y Sánchez, A. Gramática Básica del Español: Norma y Uso . Madrid: Sgel, 1999.	
COMPLEMENTAR	
BON, F. M. Gramática Comunicativa del español (TOMO I) . Madrid: Edelsa, 1995. BON, F. M. Gramática Comunicativa del español (TOMO II) . Madrid: Edelsa, 1995. FANJUL, A. (org.). Gramática y práctica de español para brasileños . São Paulo: Santillana/Moderna, 2005. HERMOSO, A. G. Conjugar es fácil en español . Madrid: Edelsa, 1997. MILANI, E. M. Gramática de Espanhol para brasileiros . São Paulo, Saraiva, 2006. SARMIENTO, R. Gramática Progresiva de Español para Extranjeros . Madrid: Sgel, 1999. TORREGO, L. G. Gramática didáctica del español . Madrid: SM ediciones, 1998. Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños-SEÑAS, 2000.	
VIII	OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • A solicitação, por parte do aluno, para a realização segunda chamada para as prova escritas ou para a terceira nota deverá ser realizada através de requerimento (a ser analisado pelo professor da referida disciplina, que pode deferir ou não tal documento). O requerimento deverá ser protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal, ou seja, 03 (três) dias úteis após a realização da primeira chamada da prova; • A revisão da nota de qualquer uma das três avaliações-base somente ocorrerá mediante requerimento apresentado pelo aluno interessado, devendo esse documento ser posteriormente protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal; • A assiduidade deve obedecer à resolução 11/93- COSUNI de 13 de novembro de 1993; • O aluno deve conhecer seus direitos e deveres dentro dessa instituição de ensino devendo, sempre que se fizer necessário, consultar o seu orientador acadêmico e/ou outras autoridades dentro da Faculdade a que pertença; • Para qualquer esclarecimento ver legislação universitária da UERN e orientar-se com o professor da disciplina. 	

- **Disciplina: Língua Espanhola III**



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG
 Home Page: <http://www.uern.br> E-mail: proeg@uern.br
 Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM
DEPARTAMENTO DE LETRAS



PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC

I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

1.1 Natureza do componente: (x)Disciplina ()Atividades da prática² ()Estágio Supervisionado
 Obrigatório ()Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

1.2 Nome do componente: Língua Espanhola III **CÓDIGO:** 0402128-1 **CRÉDITOS:** 04

CARGA HORÁRIA: 60h **Pré-Requisito:** Língua Espanhola II **Código:** 0402125-1

Curso: Letras Espanhol **Período:** 4º **Turno:** Matutino **Ano/Semestre:** 2011.1

Professor (a):

II EMENTA

Expansão do estudo da língua espanhola em nível pré-intermediário. Ênfase em atividades de audição e conversação.

III OBJETIVOS

- Proporcionar ao aluno as bases necessárias para a aquisição da língua espanhola em nível intermediário;
- Estimular o desenvolvimento da competência comunicativa;
- Estimular o desenvolvimento da competência lingüística.

IV CONTEÚDO**Unidade I****Contenidos Linguísticos**

1. Estudios de los pretéritos
 - 1.1. Pretérito Indefinido (repaso)
 - 1.2. Pretérito Perfecto (repaso)
 - 1.3. Pretérito Imperfecto (repaso)
2. Presente simple del subjuntivo
3. Pluscuamperfecto

Contenidos Pragmáticos

1. Saber hablar de hechos de un pasado terminado
2. Relatar acontecimientos y escribir textos relacionado a hechos pasados
3. Contar historias relacionadas a la familia
4. Comprender registros orales
5. Narrar sucesos en un pasado no acabado
6. Narrar hechos que solen y solian ocurrir en el pasado
7. Saber diferenciar, lingüístico y discursivamente, los matices semánticos de los verbos en el pasado y entre otros tiempos.

Contenidos Socioculturales

1. El día de ayer
2. La contística española e hispana

Unidade II**Contenidos Linguísticos**

1. Estudio de los imperativos
 - 1.1. Imperativo Afirmativo
 - 1.2. Imperativo Negativo

Contenidos Pragmáticos

1. Dar órdenes
2. Ejecutar sugerencias
3. Aconsejar
4. Expresar deseos
5. Prohibir acciones

Contenidos Socioculturales

1. La culinária española e hispana

Unidade III**Contenidos Linguísticos**

1. Estilo Directo e Indirecto
 - 1.1. Estilo Directo
 - 1.2. Estilo Indirecto

Contenidos Pragmáticos

1. Reproducir citas de alguien
2. Ejecutar La intertextualidad de textos escritos
3. Comentar sobre textos escritos
4. Producir diálogos en estilo indirecto
5. Distinguir los estilos directos e indirecto con el discurso indirecto libre

Contenidos Socioculturales

1. ¿Qué dijo?

V METODOLOGIA

- .Aulas expositivas. Exercícios escritos e orais.
- Exercícios de compreensão oral e escrito

- Exercícios de produção oral e escrito

VI PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Abrangerá os aspectos de aproveitamento e assiduidade às aulas e às demais atividades obrigatórias previstas neste plano.
- **1ª Avaliação** – Compreenderá a primeira unidade e se dará por meio da dramatização de um texto criado pelos próprios alunos valendo como prova oral + prova escrita
- **2ª Avaliação** - Equivale a segunda unidade e tratará de uma apresentação em grupo de uma receita culinária espanhola ou hispano-americana
- **3ª Avaliação** – Prova escrita compreendendo os assuntos da terceira unidade.

VII REFERÊNCIAS


BÁSICA (Mínima de 3 referências)

ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. **Gramática de uso del español: Teoría y práctica.** Madrid: SM (Brasil), 1997.
 CASTRO, F.; MARTÍN, F.; MORALES, R. **Nuevo ven 2.** Madrid: Edelsa, 2004.
 FANJUL, A. **Gramática de Español: paso a paso.** São Paulo: Moderna, 2005.
 GARCÍA, C. M. **Temas de Gramática: Nivel Superior.** 6ª Ed. Madrid: Anaya, 2007.
 HERMOSO, A. G.; CUENOT, J. R.; ALFARO, M. S. **Gramática de español lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1995.
 SARMIENTO, R. y Sánchez, A. **Gramática Básica del Español: Norma y Uso.** Madrid: Sgel, 1999.

COMPLEMENTAR (Mínima de 5 referências)

BON, F. M. **Gramática Comunicativa del español (TOMO I).** Madrid: Edelsa, 1995.
 BON, F. M. **Gramática Comunicativa del español (TOMO II).** Madrid: Edelsa, 1995.
 FANJUL, A. (org.). **Gramática y práctica de español para brasileños.** São Paulo: Santillana/Moderna, 2005.
 HERMOSO, A. G. **Conjugar es fácil en español.** Madrid: Edelsa, 1997.
 MILANI, E. M. **Gramática de Espanhol para brasileiros.** São Paulo, Saraiva, 2006.
 SARMIENTO, R. **Gramática Progresiva de Español para Extranjeros.** Madrid: Sgel, 1999.
 TORREGO, L. G. **Gramática didáctica del español.** Madrid: SM ediciones, 1998.
Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños-SEÑAS, 2000.

- **Disciplina: Língua Espanhola IV**

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado "Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia" – CAMEAM DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL
---	--

PROGRAMA GERAL DE DISCIPLINA – PGD

I	IDENTIFICAÇÃO				
Disciplina:	Língua Espanhola IV				
Código:	0402045-1	CH:	60h/aulas	Créditos:	04
CH Trab./Cr.	30h/aulas/01 crédito	CH Total:	90h/aulas	Cr. Totais:	05
Pré-requisitos	Língua Espanhola III	Correquisitos			
Curso:	Letras Espanhol	Período:	5º	Turma:	A
Turno:	Matutino	Ano:	2010	Semestre:	2
Professor:		e-mail:			

II	EMENTA
	Estudo da Língua Espanhola em nível intermediário, com ênfase em morfologia.
III	OBJETIVO(S)
	Aprofundar os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e fonológicos) além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma que estuda.

IV	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
<p>Aspectos linguístico-gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presente: acciones habituales - marcadores temporales de presente - hace tiempo que, desde / desde hace - ya no, todavía - oraciones condicionales-temporales: cuando / si + presente + presente - llevar + gerundio - estar + gerundio - pretérito perfecto: forma y usos - marcadores temporales - indefinidos - pretérito indefinido: forma y usos - pretérito perfecto / pretérito indefinido - pretérito imperfecto: forma y usos - imperfecto de cortesía - preposiciones: ubicación en el tiempo - dejar de + infinitivo - volver a + infinitivo - seguir / continuar + gerundio - imperfecto: descripción - conectores discursivos - indefinido, pretérito perfecto / imperfecto: narración / descripción - valor semántico del verbo en relación con su uso temporal - estaba + gerundio - estaba a punto de + infinitivo - iba + gerundio - acababa de + infinitivo - pluscuamperfecto: forma y uso - conectores discursivos: causales y consecutivos - marcadores temporales - el superlativo - pronombres interrogativos y exclamativos <p>Aspectos discursivos, culturais e didático-metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordados em consonância com o conteúdo e com o material didático utilizado na disciplina. 	
V	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas e dialogadas; - Atividades orais, auditivas; de produção e compreensão; - Debates e micro-aulas simuladas; - Atividades individuais, em duplas e/ou em grupos; - Uso de livro texto-método, textos diversos e recursos audiovisuais. 	
VI	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Provas escritas, orais, auditivas e trabalhos expositivos serão usados como instrumento de avaliação. Um acompanhamento individual e contínuo será realizado com o objetivo de verificar a participação dos alunos com relação às práticas sugeridas em sala de aula. - Também serão considerados na avaliação: <ol style="list-style-type: none"> 1) Frequência às aulas: mínimo de 75% (Obs.: Atrasos sucessivos e prolongados podem ocasionar registro de faltas). 2) Pontualidade na entrega e execução das atividades. 	

VII	REFERÊNCIAS
BÁSICA	
ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. Gramática de uso del español : Teoría y práctica. Madrid: SM (Brasil), 1997.	
FANJUL, A. Gramática de Español : paso a paso. São Paulo: Moderna, 2005.	
GARCÍA, C. M. Temas de Gramática : Nivel Superior. 6ª Ed. Madrid: Anaya, 2007.	
HERMOSO, A. G.; CUENOT, J. R.; ALFARO, M. S. Gramática de español lengua extranjera . Madrid: Edelsa, 1995.	
RUIZ, M. A. C.; SACRISTÁN, L. G.; MARTÍNEZ, A. M. R. Suená 2 . 3ª Ed. Madrid: Anaya, 2006.	
SARMIENTO, R. y Sánchez, A. Gramática Básica del Español: Norma y Uso . Madrid: Sgel, 1999.	
COMPLEMENTAR	
BON, F. M. Gramática Comunicativa del español (TOMO I) . Madrid: Edelsa, 1995.	
BON, F. M. Gramática Comunicativa del español (TOMO II) . Madrid: Edelsa, 1995.	
FANJUL, A. (org.). Gramática y práctica de español para brasileños . São Paulo: Santillana/Moderna, 2005.	
HERMOSO, A. G. Conjugar es fácil en español . Madrid: Edelsa, 1997.	
MILANI, E. M. Gramática de Espanhol para brasileiros . São Paulo, Saraiva, 2006.	
Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños-SEÑAS , 2000.	
SARMIENTO, R. Gramática Progresiva de Español para Extranjeros . Madrid: Sgel, 1999.	
TORREGO, L. G. Gramática didáctica del español . Madrid: SM ediciones, 1998.	

VIII	OBSERVAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • A solicitação, por parte do aluno, para a realização segunda chamada para as prova escritas ou para a terceira nota deverá ser realizada através de requerimento (a ser analisado pelo professor da referida disciplina, que pode deferir ou não tal documento). O requerimento deverá ser protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal, ou seja, 03 (três) dias úteis após a realização da primeira chamada da prova; • A revisão da nota de qualquer uma das três avaliações-base somente ocorrerá mediante requerimento apresentado pelo aluno interessado, devendo esse documento ser posteriormente protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal; • A assiduidade deve obedecer à resolução 11/93- COSUNI de 13 de novembro de 1993; • O aluno deve conhecer seus direitos e deveres dentro dessa instituição de ensino superior devendo, sempre que se fizer necessário, consultar o seu orientador acadêmico e/ou outras autoridades dentro da Faculdade a que pertença; • Para qualquer esclarecimento ver legislação universitária da UERN e orientar-se com o professor da disciplina.

XIX	ENTREGA E APROVAÇÃO		
Recebido em:		Assinatura do Recebedor:	
Professor(a) da Disciplina:			
Aprovado em:		Coordenador(a) do Curso:	

- **Disciplina: Língua Espanhola V**



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos
Desportos - SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE -
UERN
 CAMPUS AVANÇADO "PROFª MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA -
 CAMEAM
 DEPARTAMENTO DE LETRAS - DL

PROGRAMA GERAL DA DISCIPLINA

I. IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: Língua Espanhola V 05/90	Código: 04020461	CR/C.H.:
Pré-Requisito: Língua Espanhola IV 05/90	Código: 0402045-1	CR/C.H.:
Professor (a):		
Curso: Letras	Período: 6º	Turma: Única
Ano/Semestre: 2010.1		Turno: Matutino

II. EMENTA

Estudo da Língua Espanhola em nível pré-avançado, com ênfase em sintaxe do período simples.

III. OBJETIVOS

O objetivo da disciplina é aprofundar os conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos e fonológicos) além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma que estuda.

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Repaso de los usos de *ser* y *estar*;
- *Ser* y *estar* con adjetivos: usos exclusivos, cambios de matiz en el significado, cambio de significado, construcción pasiva con *ser* o *estar*, la expresión de la impersonalidad;
- Fonética: distinción entre /b/ e /v/;b
- Los pasados de indicativo: contraste de los cuatro tiempos;
- Medios de transporte y menaje del hogar;
- Verbos de estado o acciones repetidas (sin determinar o determinado el número de veces);
- Reglas de acentuación;
- Pluscuamperfecto;

- Expresar distintas relaciones temporales;
- Expresar decepción, desilusión y enfado;
- Profesiones;
- Futuro simple y compuesto. Valores;
- Condicional simple y compuesto. Valores.
- Correlaciones temporales de los futuros y condicionales;
- Futuro de indicativo / perífrasis *ir a + infinitivo*;
- Indicativo/ Subjuntivo en oraciones simples;
- La expresión de la duda y la probabilidad;
- La expresión del deseo.

V. METODOLOGIA

- Uso do livro texto
- Atividades em grupo
- Aulas de conversação
- Aulas de gramática
- Atividades individuais
- Uso de recursos audiovisuais


VI. AVALIAÇÃO

O processo avaliativo será constituído por provas escritas individuais, provas orais, auditivas e trabalhos expositivos também poderão ser usados como instrumento de avaliação. Um acompanhamento individual e contínuo será realizado com o objetivo de verificar a participação dos alunos com relação às práticas sugeridas pelo professor em sala de aula.

VII. BIBLIOGRAFIA

1. □ ÁLVAREZ, A., FUENTE, V., GIRALDO, F., (et al) *Sueña 3*, Español lengua Extranjera, Ed. Anaya, Salamanca 2001.
2. SARMIENTO, R. y Sánchez, A. **Gramática Básica del Español. Norma y Uso**. Madrid, SGEL, 1999.
3. Fanjul, A. (org.). **Gramática y práctica de español para brasileños**. São Paulo: Santillana/Moderna, 2005.
4. Gómez Torrego, L. **Gramática didáctica del español**. Madrid: SM ediciones, 1998.
5. GONZALEZ HERMOSO. A.. **Conjugar es fácil en español**. Madrid: Edelsa, 1997
6. **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños-SEÑAS**, 2000.
7. SARMIENTO, Ramón. **Gramática Progresiva de Español para Extranjeros**. Madrid: Sgel, 1999.

- **Disciplina: Língua Espanhola VI**

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM DEPARTAMENTO DE LETRAS
---	---

PROGRAMA GERAL DE DISCIPLINA – PGD

I	IDENTIFICAÇÃO				
Disciplina:	Língua Espanhola VI				
Código:	0402046-1	CH:	60h/aulas	Créditos:	04
CH Trab./Cr.	30h/aulas/01 crédito	CH Total:	90h/aulas	Cr. Totais:	05
Pré-requisitos	Língua Espanhola V	Correquisitos	-		
Curso:	Licenciatura em Espanhol	Período:	7º	Turma:	A
Turno:	Matutino	Ano:	2010	Semestre:	2
Professor:		E-mail:			

II	EMENTA
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das estruturas de língua a nível avançado. Uso das quatro habilidades linguísticas básicas.

III	INFORMAÇÕES EMENTÁRIAS COMPLEMENTARES
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das estruturas e das situações prático-discursivas da língua espanhola em nível avançado, enfatizando o desenvolvimento das quatro habilidades linguístico-comunicativas universais em L2, mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais específicas, situadas e contextualizadas, tendo em destaque o seguinte componente lingüístico: sintaxe do período composto. Estudo de aspectos sócio-culturais e interculturais de comunidades falantes desta língua.

IV	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo da presente disciplina é aprofundar os conhecimentos linguísticos, gramaticais, discursivos e culturais previstos no conteúdo programático disposto, além de permitir ao aluno um aprimoramento das quatro habilidades necessárias para torná-lo um indivíduo proficiente no idioma que estuda. Objetiva-se ainda a realização de discussões e aprofundamentos de ordem reflexiva e prática em torno do agir e da formação do professor de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), através de leitura de textos diversos e de realização de micro-aulas em E/LE.

V	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspectos linguístico-gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Unidade 1: <ul style="list-style-type: none"> • El/ un/ en el sujeto y en el complemento directo. • Verbos que cambian de significado según se conjuguen con o sin pronombre. • Presencia del pronombre personal sujeto. • Pronombres átonos Complemento Directo y Complemento Indirecto. • Colocación de los pronombre átonos. • Reduplicación de los complementos. • Pronombres posesivos. ✓ Unidade 2: <ul style="list-style-type: none"> • Preposiciones y expresiones similares: <ol style="list-style-type: none"> a. Para situar en el tiempo. b. Para situar en el lugar.

<p>c. Para hablar de la orientación del movimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por y para: usos. • Verbos con preposición. • Expresiones con preposición. <p>✓ Unidade 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicativo/ subjuntivo en las oraciones de relativo. • Estructuras reduplicativas con subjuntivo (caiga quien caiga). • Estructuras enfáticas de relativo (fue él quien...). • Los relativos. • Relativos, interrogativos y exclamativos. <p>✓ Unidade 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintaxe do período composto. <p>➤ Aspectos discursivos (relacionados ao desenvolvimento das quatro destrezas, a saber: ler e escrever, falar e ouvir):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhados de acordo com o conteúdo linguístico-gramatical e as funções comunicativas previstos. <p>➤ Aspectos culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordados de acordo com as indicações do material didático utilizado na disciplina. <p>➤ Aspectos didático-metodológicos do ensino de E/LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutidos e executados em consonância com o conteúdo linguístico-gramatical e/ou discursivo-cultural contemplado neste programa. <p>➤ Aspectos práticos do ensino de E/LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise sintática do período composto e outros temas linguístico-gramaticais no Espanhol Contemporâneo, em práticas discursivas situadas, a partir da realização de mini-curso.
--

VI	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivo-dialogadas; • Debates e micro-aulas simuladas; • Atividades individuais, em duplas e/ou em grupos; • Uso de livro texto-método, textos diversos e recursos audiovisuais. 	

VII	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Abrangerá os aspectos de aproveitamento e assiduidade às aulas e às demais atividades obrigatórias previstas neste plano; • Será contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; • Constituir-se-á, basicamente, de três notas: I) prova parcial individual; II) planejamento e execução de micro-aula; III) participação em atividades culturais. • Poderá ser baseada, dentre outros e ainda, em exposição dos textos pelos graduandos; elaboração de fichamentos; participação individual nos debates de sala de aula; <p>OBS.: A avaliação final será aplicada somente para os alunos que não obtiverem a média necessária para aprovação ao final da disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frequência às aulas: mínimo de 75%. <p>OBS: Atrasos sucessivos e prolongados podem ocasionar registro de faltas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nos trabalhos expostos e realizados; • Pontualidade na entrega e execução das atividades. 	

VIII	REFERÊNCIAS BÁSICAS
<p>ARAGONÉS, Luis; PALENCIA, Ramón. Gramática de Uso del Español. Madrid: Ediciones SM, 2009.</p> <p>CASTRO, Francisca. Uso de la gramática española: intermedio. Madrid: Edelsa, 2009.</p> <p>FANJUL, Adrián. Gramática y Práctica de Español para Brasileños. São Paulo: Moderna, 2005.</p>	

HERMOSO, González A. **Gramática de Español Lengua Extranjera**. Madrid: Edelsa, 2007.
 MARTINEZ, Maria Angeles Alves et al. **Sueña 3**. Madrid: Grupo Anaya, S.A., 2000.
 MORENO, Cristina López. **España Contemporánea**. Madrid: SGEL, 2005.

COMPLEMENTARES

ALARCOS LLORACH, Emilio. **Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1994.
 ALCOBA, Santiago. **Es español 3**: nivel avanzado. Madrid: Espasa Calpe, 2001.
 CASTRO, F. MARIN. F. at all. **Nuevo Ven 3**. Madrid: Edelsa, 2003.
 CERROLAZA, Matilde; Cerrolaza, Óscar; LLOVET, Begoña. **Planet@ E/LE 3**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1998.
 FERNÁNDEZ, Antonio. **Las Construcciones condicionales**. Madrid: Arco Libros, S.L., 1997.
 FONSECA DA SILVA, Cecília. **Formas y usos del verbo en español**: prácticas de conjugación para lusohablantes. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1997.
 GARCÍA, Serafina. **Las Expresiones Causales y Finales**. Madrid: Arco Libros S.L. 1996.
 GELABERT, María José. **Prisma Nivel B1 y B2**. Madrid: Edinumen, 2004.
 GONZÁLEZ HERMOSO, A; ROMERO DUEÑAS, C. Eco. **Curso Modular de Español**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
 HERMOSO GONZÁLEZ, Alfredo. **Conjugar es fácil en español**. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, 1996.
 ORTEGA, Gonzalo & ROCHEL, Guy. **Dificultades del español**. Barcelona, Ariel, 1995. (Col. Lenguas Modernas)
 PALOMINO, María Ángeles. **Primer Plano 3**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000.
 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1973.
 SÁNCHEZ, A. SARMIENTO, R. **Gramática básica del español**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1989.
 SÁNCHEZ, Aquilino; MARTÍN, Ernesto & MATTILLA, J. A. **Gramática de español para extranjeros**. 9 ed. Madrid: Sociedad General de Librería, 1989.
 SARMIENTO, Ramón. **Gramática Progresiva de Español para Extranjeros**. Madrid: SGEL, 2003.

IX	OBSERVAÇÕES
----	-------------

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • A solicitação, por parte do aluno, para a realização segunda chamada para as prova escritas ou para a terceira nota deverá ser realizada através de requerimento (a ser analisado pelo professor da referida disciplina, que pode deferir ou não tal documento). O requerimento deverá ser protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal, ou seja, 03 (três) dias úteis após a realização da primeira chamada da prova; • A revisão da nota de qualquer uma das três avaliações-base somente ocorrerá mediante requerimento apresentado pelo aluno interessado, devendo esse documento ser posteriormente protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal; • A assiduidade deve obedecer à resolução 11/93- COSUNI de 13 de novembro de 1993; • O aluno deve conhecer seus direitos e deveres dentro dessa instituição de ensino superior devendo, sempre que se fizer necessário, consultar o seu orientador acadêmico e/ou outras autoridades dentro da Faculdade a que pertença; • Para qualquer esclarecimento ver legislação universitária da UERN e orientar-se com o professor da disciplina. |
|--|--|

• **Disciplina: Língua Espanhola VII**



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria do Estado, de Educação, da Cultura e do Desporto – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 Faculdade de Letras e Artes – FALA
 Departamento de Letras Estrangeiras – DLE

PROGRAMA GERAL DA DISCIPLINA

I. IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: Língua Espanhola VII **Código:** 0402048-1 **CR/C.H.:** 04/60
Pré-Requisitos: todas as disciplinas anteriores **Código:** 0402047-1 **Professor:**

Curso: Letras **Período:** 8º **Turma:** única **Turno:** matutino **Ano/Semestre:** 2010.1

II. EMENTA

Estudo da Língua Espanhola em nível avançado II. Sistematização gramatical II (sintaxe)

III. OBJETIVOS

Oportunizar aos alunos o conhecimento dos avançado da gramática da língua espanhola.

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Verbo ser y estar con adjetivos
- Los pasados de indicativo: contraste de los cuatro tiempos
- Futuro simple y compuesto.
- Condicional simple y compuesto
- Futuro de indicativo/ perífrasis ir a + infinitivo
- Pronombres átonos
- Pronombres posesivos
- Preposiciones y expresiones similares
- Por y para/ verbos con preposiciones
- Indicativo/subjuntivo en las oraciones de relativo
- Los relativos
- Indicativos/ subjuntivos en oraciones temporales
- Conectores temporales
- Indicativo/subjuntivo en oraciones finales
- Conectores finales
- Indicativo/subjuntivo en oraciones consecutivas
- Conectores consecutivos
- Indicativo/subjuntivo en oraciones modales
- Conectores modales +
- El estilo indirecto
- Sistema político en España e Hispanoamérica
- Las telecomunicaciones en España e Hispanoamérica
- Diseñadores en España e Hispanoamérica
- La comida española

V. METODOLOGIA

- Aulas expositivas e interativas
- Análise de músicas
- Atividades escritas, auditivas e orais.
- Apresentação de seminários sobre alguns pintores espanhóis.
- Estudo de alguns textos

VI. AVALIAÇÃO


PREVISÃO DAS AVALIAÇÕES: 1º 14/05; 2º 24/06; 3º 23/07

VII. BIBLIOGRAFIA

1. **ALARCO**, L. E. Gramática de la Lengua Española. Madrid: Espasa Calpe, 1994.
2. **FERNÁNDEZ**, A. Las construcciones condicionales. Madrid: Arco Libros, S. L. ,1997.
3. **GARCÍA**, F. L. El Aspecto Gramatical de la Conjunción. Madrid: Arco Libros S. L. 1999.
4. **GARCÍA**, F. L. Las Expresiones Causales y Finales. Madrid: Arco Libros S. L. 1996.
5. **MARTÍNEZ**, María Ángeles Álvarez; **MARTÍNEZ**, María Veja de la Fuente ...

➤ **PGCCs das disciplinas de literatura**

• **Disciplina: Literatura Espanhola I**

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM DEPARTAMENTO DE LETRAS
---	---

PROGRAMA GERAL DE DISCIPLINA – PGD

I IDENTIFICAÇÃO					
Disciplina:	Literatura Espanhola I				
Código:	0402055-1	CH:	60 h/aulas	Créditos:	04
CH Trab./Cr.	30h/aulas/01 crédito	CH Total:	60h/aulas	Cr. Totais:	04
Pré-requisitos	Teoria da Literatura I / Língua Espanhola III	Correquisitos			
Curso:	Licenciatura em Espanhol	Período:	5°	Turma:	única
Turno:	Matutino	Ano:	2010	Semestre:	2
Professor:		E-mail:			

II EMENTA	
Introdução histórica e literária da Espanha medieval, com análises de obras e autores representativos do período compreendido entre as origens da literatura espanhola e o século XV.	

III OBJETIVOS	
Oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer o sistema literário espanhol desde suas origens até o século XV, além de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos relativos à teoria literária e à análise linguístico-literária de obras representativas do período estabelecido para a literatura espanhola I.	

IV CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1. O Sistema Literário Espanhol (Medievalismo): ➤ Unidade I: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los primordios de la Literatura Española ✓ La poesía medieval española: ✓ <i>El cantar del Cid</i> ➤ Unidade II: <ul style="list-style-type: none"> ✓ La prosa medieval española: ✓ <i>La Celestiana</i> ➤ 2. Aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE: discutidos e executados em consonância com os conteúdos contemplados neste programa, com direcionamento ao uso do texto literário na aula de E/LE. ➤ 3. Teoria da Literatura e Análise Linguístico-Literária (seminário temático para análise de obras ou textos característicos do período): Escolhidos em consonância com os conteúdos estudados em sala. <p>OBS.: os aspectos literários teóricos, linguístico-gramaticais, discursivos, sociais e culturais serão abordados nas análises das obras selecionadas pela professora, no decorrer das aulas, e pelos alunos, na realização dos seminários temáticos sobre a Literatura da Idade Média Espanhola.</p>	

V METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivo-dialogadas; - Debates e seminários temáticos; - Atividades de investigação linguístico-literária para análise de textos diversos; 	

- Atividades individuais, em duplas e/ou em grupos;
- Uso de obras literárias autênticas e/ou adaptadas, textos diversos e recursos audiovisuais.

VI	AVALIAÇÃO
-----------	------------------

- Provas escritas e trabalhos expositivos serão usados como instrumento de avaliação. Poderá ser baseada, dentre outros e ainda, na elaboração de fichamentos, participação oral individual nos debates de sala de aula etc. Um acompanhamento individual e contínuo será realizado com o objetivo de verificar a participação dos alunos com relação às práticas sugeridas em sala de aula.
- Também serão considerados na avaliação:
 - 1) Frequência às aulas: mínimo de 75% (Obs.: Atrasos sucessivos e prolongados podem ocasionar registro de faltas).
 - 2) Pontualidade na entrega e execução das atividades.

VII	REFERÊNCIAS
------------	--------------------

BÁSICAS

- LÁZARO, F.; TUSÓN, V. **Literatura Espanhola**. 2ª Ed. Madrid: Anaya, 1997.
- LORENZO, R. B.; PINO, A. M. G.; HERMIDA, M. F. **Curso de Literatura: español lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2006.
- El Cantar de Mio Cid**. Anônimo. Adaptado por C. Romero Dueñas. Col. Lecturas Clásicas Graduadas. Madrid: Edelsa, 1996.
- ROJAS, Fernando. **La Celestina**. Adaptado por E. Cano e Í. Sánchez-Paños. Col. Lecturas Clásicas Graduadas. Madrid: Edelsa, 1996.

COMPLEMENTARES

- DÍAZ-PLAJA, Guillermo. **Historia de la literatura española a través de la crítica y de los textos**. Buenos Aires: Ciordia, 1960.
- FOUATIH, W. M. **La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE**. In.: Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE (Instituto Cervantes), 2009.
- HARO, Pedro et al. **Historia breve de la literatura española en su contexto**. Madrid: Playor, 1981.
- JOJINI, K. **El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso**. In.: Didáctica: Lengua y Literatura. Vol.20, 2008.
- MUÑOZ, Ignacio Bosque et al. **Lengua Castellana y Literatura**. Madrid: Akal, 2004.

VIII	OBSERVAÇÕES
-------------	--------------------

- A solicitação, por parte do aluno, para a realização segunda chamada para as prova escritas ou para a terceira nota deverá ser realizada através de requerimento (a ser analisado pelo professor da referida disciplina, que pode deferir ou não tal documento). O requerimento deverá ser protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal, ou seja, 03 (três) dias úteis após a realização da primeira chamada da prova;
- A revisão da nota de qualquer uma das três avaliações-base somente ocorrerá mediante requerimento apresentado pelo aluno interessado, devendo esse documento ser posteriormente protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal;
- A assiduidade deve obedecer à resolução 11/93- COSUNI de 13 de novembro de 1993;
- O aluno deve conhecer seus direitos e deveres dentro dessa instituição de ensino superior devendo, sempre que se fizer necessário, consultar o seu orientador acadêmico e/ou outras autoridades dentro da Faculdade a que pertença;
- Para qualquer esclarecimento ver legislação universitária da UERN e orientar-se com o professor da disciplina.

XIX	ENTREGA E APROVAÇÃO
------------	----------------------------

Recebido em:		Assinatura do Recebedor:	
Professor(a) da Disciplina:			
Aprovado em:		Coordenador(a) do Curso:	

• **Disciplina: Literatura Espanhola II**



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria do Estado, de Educação, da Cultura e do Desporto – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN Faculdade de Letras e Artes
 – FALA
 Departamento de Letras Estrangeiras – DLE

PROGRAMA GERAL DA DISCIPLINA

I. IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: Literatura Espanhola II **Código:**0402056-1 **CR/C.H.:** 05/90
Pré-Requisitos:Literatura Espanhola I **Código:**0402055-1 **CR/CH:** 04/60
Professor: ...
Curso: Letras **Período:** 6º **Turma:** única **Turno:** matutino
Ano/Semestre: 2010.1

II. EMENTA

Estudo histórico e literário da Espanha dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX. Análise de obras literárias e autores representativos da literatura renascentista até a romântica.

III. OBJETIVOS

Oportunizar aos alunos o conhecimento das obras da literatura espanhola do século XVI, XVII, XVIII, XIX

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- El siglo XVI (I): Humanismo y Renacimiento
- El siglo XVI (II): La Literatura Española en su primer siglo de oro
- El siglo XVII y El teatro en el siglo XVII
- El siglo XVIII
- El siglo XIX
- Seminario sobre los autores:
 - ❖ Garcilaso de la Vega
 - ❖ Fray Luis de León
 - ❖ Juan Boscán
 - ❖ San Juan de la Cruz
 - ❖ Miguel de Cervantes
 - ❖ Luis de Góngora
 - ❖ Francisco de Quevedo
 - ❖ Calderón de la Barca
 - ❖ Lope de Vega
 - ❖ Jovellanos

V. METODOLOGIA

- Aulas expositivas e interativas
- Seminários
- Pesquisas

VI. AVALIAÇÃO

PREVISÃO DAS AVALIAÇÕES:


VII. BIBLIOGRAFIA

1. **DIAZ P.G.** Historia de la Literatura Española, A través de la crítica y de los textos. Editorial Ciordia S.R.L. buenos Aires: 1960.
2. Anônimo. El cantar de ROLDÁN. Alba. Madrid: 1998
3. **FRANCO, F. M.** La difusión del Renacimiento. Colección Biblioteca Básica; Série: Arte. Madrid: Anaya, 1990.
4. **FRAY, F.L.** de Poesía: Clásicos Españoles. PML Ediciones, 1995.
5. **JIMÉNEZ, F. B. P. ; CÁCERES, M. R.** La Literatya española en los textos: de la edad media al siglo XIX. Colección Orellana. São Paulo: ed. Neriman; Madrid: Embajada de España, 1991.

VIII. OUTRAS OBSERVAÇÕES

Aprovado e homologado pelo Departamento em ____/____/____

- **Disciplina: Literatura Espanhola III**

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM DEPARTAMENTO DE LETRAS
---	---

PROGRAMA GERAL DE COMPONENTE CURRICULAR – PGCC

I	IDENTIFICAÇÃO				
Disciplina:	Literatura Espanhola III				
Código:	0402153-1	CH:	30ulas	Créditos:	02
CH Trab./Cr.	30h/aulas/01 crédito	CH Total:	60h/aulas	Cr. Totais:	03
Pré-requisitos	Língua Espanhola II	Correquisitos	-		
Curso:	Licenciatura em Espanhol	Período:	7°	Turma:	A
Turno:	Matutino	Ano:	2010	Semestre:	2
Professor:		E-mail:			

II	EMENTA
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo histórico e literário da Espanha dos Séculos XX e XXI. Análise de obras e autores representativos da língua espanhola moderna e contemporânea.

III	INFORMAÇÕES EMENTÁRIAS COMPLEMENTARES
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo histórico, literário, cultural e social da Espanha dos séculos XIX (Romantismo e Realismo) e XX e XXI (Modernismo e Contemporaneidade). Análise de obras e autores representativos da língua espanhola romântica, realista, moderna e contemporânea. Em síntese, estudo da configuração da Literatura Espanhola, enquanto sistema estético de produção, do Realismo à Contemporaneidade.

IV	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo da presente disciplina é oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer o sistema literário espanhol no que diz respeito às estéticas destacadas, a saber: Romantismo, Realismo, Modernismo e Contemporaneidade, além de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos relativos à teoria da literatura e à análise linguístico-literária de obras representativas do período estabelecido da literatura espanhola.

V	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1. O Sistema Literário Espanhol (Romantismo, Realismo, Modernismo e Contemporaneidade): ➤ Unidade I: ✓ Teoria da Literatura: breve revisão (conceito de literatura, texto literário x texto não-literário, gêneros literários, a linguagem literário, sistema literaria, princípios de análise literaria). ➤ Unidade II: ✓ O Romantismo: primeira metade do século; ✓ Características do romantismo literário: teatro, prosa e poesia; ✓ Autores representativos do Romantismo espanhol; ✓ Análise de <i>Leyendas</i> (Gustavo Adolfo Bécquer). ➤ Unidade III: ✓ O Realismo e o naturalismo: conceitos gerais; ✓ O Realismo: teatro, prosa e poesia. ✓ Autores representativos do Realismo espanhol; ✓ O Naturalismo espanhol: polêmicas; ✓ Análise de <i>La Regenta</i> (Leopoldo Alas Clarín). ➤ Unidade IV: ✓ O Modernismo - I: a literatura espanhola do século XX; ✓ O Modernismo - II: teatro, prosa e poesia; ✓ Autores representativos do Modernismo espanhol;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ O Modernismo - III: a Geração de 1898; ✓ O Modernismo - IV: o Novecentismo e o Vanguardismo; ✓ O Modernismo - V: a Geração de 1927; ✓ Análise de <i>Antología Poética</i> (Rubén Darío). ➤ Unidade V: ✓ A Contemporaneidade - I: a literatura espanhola desde 1939; ✓ A Contemporaneidade - II: a primeira etapa: o pós-guerra; ✓ A Contemporaneidade - III: a segunda etapa: os anos do “realismo social”; ✓ A Contemporaneidade - IV: a terceira etapa: rumo a uma “literatura experimental”; ✓ A Contemporaneidade - V: os últimos anos. ➤ 2. Aspectos didático-metodológicos do ensino de Literatura em E/LE: discutidos e executados em consonância com o conteúdo contemplado neste programa, com direcionamento ao uso do texto literário na aula de E/LE. ➤ 3. Teoria da Literatura e Análise Linguístico-Literária (seminário temático para análise de obras): ✓ Contemporaneidade (autores a contemplar): Juan Ramón Jiménez, Miguel de Unamuno, Pío Baroja, Federico García Lorca, Pablo Neruda, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Julio Cortázar, Octavio Paz e Gabriel García Márquez. <p>OBS.: os aspectos literários teóricos, linguístico-gramaticais, discursivos, sociais e culturais serão abordados nas análises das obras selecionadas neste programa. Tais análises serão realizadas pelo professor, no decorrer das aulas, e pelos alunos, na realização dos seminários temáticos sobre a Literatura Contemporânea Espanhola, com base em análise de textos representativos de autoria dos escritores selecionados.</p>

VI	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivo-dialogadas; • Debates e seminários temáticos; • Atividades de investigação linguístico-literária para análise de textos diversos; • Atividades individuais, em duplas e/ou em grupos; • Uso de obras literárias autênticas e textos diversos; • Uso de recursos audiovisuais (em destaque filmes e documentários). 	


VII	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Abrangerá os aspectos de aproveitamento e assiduidade às aulas e às demais atividades obrigatórias previstas neste plano; • Será contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; • Constituir-se-á, basicamente, de três notas: I) prova parcial individual; II) produção de resenha crítica; III) planejamento e execução de seminários temáticos. • Poderá ser baseada, dentre outros e ainda, em exposição de textos pelos graduandos, elaboração de fichamentos participação individual nos debates de sala de aula etc.; <p>OBS.: A avaliação final será aplicada somente para os alunos que não obtiverem a média necessária para aprovação ao final da disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frequência às aulas: mínimo de 75%. <p>OBS: Atrasos sucessivos e prolongados podem ocasionar registro de faltas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nos trabalhos expostos e realizados; • Pontualidade na entrega e execução das atividades. 	

VIII	REFERÊNCIAS
BÁSICAS	
<p>BÉCQUER, Gustavo Adolfo. Leyendas. Barcelona: Editorial Planeta, 1993. CLARÍN, Leopoldo Alas. La Regenta. Madrid: Editorial Edelsa, 1996. DARÍO, Rubén. Antología Poética. Argentina: Editora Argentina, 2008. LORENZO, Rocío Barros; HERMIDA, Mar Freire; PINO, Ana María González. Curso de Literatura: español lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2006. SERRANO, Pío E. Historia Breve de la Literatura Española en su Contexto. Madrid: Editorial Playor, 1981.</p>	
COMPLEMENTARES	
<p>GAOS, Vicente. Claves de literatura española. Madrid, Guadarrama, 1971. LÁZARO, Fernando; TUSÓN, Vicente. Literatura Española. Madrid: Anaya, 1988.</p>	

MARÍN, Juan María; REY HAZAS, Antonio. **Antología de la literatura española hasta el siglo XIX**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1992.
 MENÉNDEZ PELÁEZ, Jesús; ARELLANO AYUSO, Ignacio; CASO GONZÁLEZ, José Miguel & MARTÍNEZ CACHERO, José María. **Historia de la literatura española: volumen III. Siglos XVIII, XIX y XX**. 2. Ed. León, Everest, 1999.
 RAMONEDA, Arturo. **Antología de la literatura española del siglo XX**. 3. ed. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1996.
 TUSÓN, Vicente; LÁZARO, Fernando. **Literatura española**. Madrid, Anaya, 1982.
 VALBUENA PRAT, Ángel. **Historia de la literatura española**. 5. ed. Barcelona, Gustavo Gili, 1957.
 VALBUENA PRAT, Ángel; SAZ, Agustín del. **Historia de la literatura española e hispanoamericana**. Barcelona, Juventud, 1951. 372 p.

IX	OBSERVAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • A solicitação, por parte do aluno, para a realização segunda chamada para as prova escritas ou para a terceira nota deverá ser realizada através de requerimento (a ser analisado pelo professor da referida disciplina, que pode deferir ou não tal documento). O requerimento deverá ser protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal, ou seja, 03 (três) dias úteis após a realização da primeira chamada da prova; • A revisão da nota de qualquer uma das três avaliações-base somente ocorrerá mediante requerimento apresentado pelo aluno interessado, devendo esse documento ser posteriormente protocolado na secretaria da Faculdade de Letras e Artes (FALA) dentro do prazo legal; • A assiduidade deve obedecer à resolução 11/93- COSUNI de 13 de novembro de 1993; • O aluno deve conhecer seus direitos e deveres dentro dessa instituição de ensino superior devendo, sempre que se fizer necessário, consultar o seu orientador acadêmico e/ou outras autoridades dentro da Faculdade a que pertença; • Para qualquer esclarecimento ver legislação universitária da UERN e orientar-se com o professor da disciplina.

- **Disciplina: Literatura Hispano-Americana I**

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado "Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia" – CAMEAM DEPARTAMENTO DE LETRAS
---	---

PROGRAMA GERAL DE DISCIPLINA – PGCC

I	IDENTIFICAÇÃO				
Disciplina:	Literatura Hispanoamericana I				
Código:	0402058-1	CH:	30h/aulas	Créditos:	02
Pré-requisitos	Teoria da Literatura I /Língua espanhola III	Correquisitos			
Curso:	Letras	Período:	5º	Turma:	Unica
Turno:	Matutino	Ano:	2010	Semestre:	2010.2
Professor:		e-mail:			

II	EMENTA
	Introdução histórica e literária da hispano-américa, com análise de obras e autores representativos da literatura hispano-americana desde o período pré-colonial até o século XVIII.

III	OBJETIVO(S)
	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar aos alunos o conhecimento dos principais textos literários e obras hispanoamericanas, desde suas origens até o século XVIII através do contexto histórico,

político e social.

IV	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
-----------	--------------------------------

Unidade I	
------------------	--

- | |
|--|
| 1. Literatura precolombina:
1.1. Introducción a las literaturas incaicas, mayas y aztecas;
1.2. Popol Vuh;
1.3. La maldición de Malinche (canción); |
|--|

Unidade II	
-------------------	--

- | |
|---|
| 2. Literatura de la Conquista:
2.2. Descubrimiento de América: Cristóbal Colón;
2.3. Hernán Cortés; |
|---|

Unidade III	
--------------------	--

- | |
|---|
| 3. La Literatura colonial;
3.1. Los cronistas: Bartolomé de las Casas;
3.2. Autores hispanoamericanos: Fray Miguel de Guevera; Juana de Asbaje; Carlos de Singuenza; Juan Ruiz de Alacón e Mendonza; Bernado de Balbuena; Gutierre de Cetina. |
|---|

V	METODOLOGIA
----------	--------------------

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Aulas expositivas; seminários; análise de textos |
|--|

VI	AVALIAÇÃO
-----------	------------------

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Através de atividades escritas e apresentações de seminários. |
|---|

VII	REFERÊNCIAS
------------	--------------------

BÁSICA (Mínima de 3 referências)	
---	--

- | |
|---|
| ANÓNIMO. Popol Vuh , version de Gonzáles Mendonza e Miguel Ángel Asturias. México: Edición Concepto, [S/A].
Enciclopédia Miramar . São Paulo: Editora Abril Cultural, 1993.
HERNÁNDEZ ESTEBAN. M. La historia literaria y la crítica . Madrid: Alianza. 2003.
SÁNCHEZ FERRER, J, L. El realismo mágico en la novela hispanoamericana . Madrid: Anaya, 1990.
VILLAR RASO, M. Historia de la literatura hispanoamericana . Madrid: edi-6, S.A, 1987. |
|---|

COMPLEMENTAR (Mínima de 5 referências)	
---	--

- | |
|---|
| JOSERF, B. K. Historia da literatura hispano-americana . Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
OVIEDO. J. M. Historia de la literatura hispanoamericana . Madrid: Alianza Editorial, 2001.
QUESADA, S. Imágenes de América Latina . Madrid: edelsa, 2001. |
|---|

VIII	ENTREGA E APROVAÇÃO
-------------	----------------------------

Recebido em:		Assinatura do Recebedor:	
Professor(a) da Disciplina:			
Aprovado em:		Coordenador(a) do Curso:	

• **Disciplina: Literatura Hispano-Americana II**



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO “PROF.^a MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA” – CAMEAM
Br. 405, Km 153, Bairro Arizona, Pau dos Ferros/RN

I. IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: Literatura Hispano-Americana II **Código:** 0402059-1 **CR/CH:** 05/90
Pré-Requisitos: Literatura Hispano-Americana I **Código:** 0402058-1 **CR/CH:** 02/30
Professor:
Curso: Letras **Período:** 6º **Turmas:** única **Turno:** Matutino (CAMEAM) **Ano/semestre:** 2010.1

II. EMENTA

A literatura Hispano-Americana do século XIX. Tendência da estética Hispano-Americana contemporânea, indigismo, realismo mágico e o fantástico. Análise e obras e autores representativos da literatura Hispano-Americana do século XIX.

III. OBJETIVOS

Oportunizar aos alunos o conhecimento dos principais textos literários e obras Hispano-Americana, do século XIX através do contexto histórico, político e social.

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Barroco
- Neoclassicismo
- Literatura Gauchesca
- Romantismo
- Realismo e Naturalismo
- seminários sobre os autores hispanoamericanos
- Andrés Bello
- Juan Cruz Varela
- Esteban Echeverría
- José Maria de Heredia

V. METODOLOGIA

- *Aulas expositivas e interativas
- *Seminários
- *Análise de textos


VI. AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados a partir do envolvimento e participação nas atividades propostas em sala de aula.

VII. BIBLIOGRAFIA

- BRACACCINI, G. CALERO, S. LUCA, G. & TAGLIABUE, N. Literatura Argentina e Hispanoamericana. Buenos Aires: Ediciones Santillana S> 1998.
- JOZERE, B. K. História da literatura hispano-americana. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- REDONNET, M, L, O, S. Et al Literatura V- Las letras em la américa Hispana. Argentina: Estrada, 1993. (p. 71 a 74), (p. 129 a 138; 141; 154; 155)
- FAISAL, A, S, M. Literatura Iberoamericana y Argentina – El texto como fuente de goce y apertura. KAPELUSZ. (74, 84 a 88), (p. 126 a 128)
- RODRIGUEZ, J, ° Antologia crítica de la literatura Hispanoamericana. São Paulo: lettraviva

- **Disciplina: Literatura Hispano-Americana III**

	Governo do Estado do Rio Grande do Norte Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN Campus Avançado "Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia" – CAMEAM DEPARTAMENTO DE LETRAS
---	---

PROGRAMA GERAL DE DISCIPLINA – PGCC

I IDENTIFICAÇÃO					
Disciplina:	Literatura Hispanoamericana III				
Código:	0402060-1	CH:	60h/aulas	Créditos:	04
Pré-requisitos	Teoria da literatura II	Correquisitos			
Curso:	Letras	Período:	7º	Turma:	Única
Turno:	Matutino	Ano:	2010	Semestre:	2010.2
Professor:		E-mail:			

II EMENTA	
Estudo histórico e literário de obras e autores representativos e das estéticas da literatura hispano-americana dos séculos XX e XXI.	

III OBJETIVO(S)	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características do modernismo e pós-modernismo hispanoamericano assim como seus os principais representantes, correlacionado a literatura moderna hispânica ao período de independência política, científica, filosófica e histórica que perpetrava América. 	

IV CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	
Unidade I	
1. El modernismo: 1.1. La poética de Rubén Darío y José Martí; 2. La poética femenina: 2.1. Gabriela Mistral; 2.2. Juana de Ibarbourou; 2.3. Alfonsina Storni; 2.4. Delmira Agostini.	
Unidade II	
3. El realismo y el naturalismo hispanoamericano: 3.1. César Vallejo; 3.2. Pablo Neruda; 4. El Vanguardismo; 5. Posvanguardia: 5.1. Augusto Roa Bastos; 5.2. Júlío Cortázar;	
Unidade III	
6. Poesía hispanoamericana actual 7. La nueva narrativa del siglo XX. 8. El realismo maravilloso hispanoamericano: 8.1. Isabel Allende 8.2. Gabriel García Márquez; 9. La Narrativa filosófica de Jorge Luís Borges; 10. Otros romancistas y contista post-moderno de relieve y tendencias actuales	

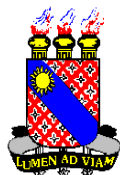
V METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas; seminários; análise de textos 	

VI AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Através de atividades escritas e apresentações de seminários. 	

VII	REFERÊNCIAS
BÁSICA (Mínima de 3 referências)	
<p>HERNÁNDEZ ESTEBAN. M. La historia literaria y la crítica. Madrid: Alianza. 2003.</p> <p>JOSERF, B. K. Historia da literatura hispano-americana. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.</p> <p>OVIEDO. J. M. Historia de la literatura hispanoamericana. Madrid: Alianza Editorial, 1990.</p> <p>SÁNCHEZ FERRER, J, L. El realismo mágico en la novela hispanoamericana. Madrid: Anaya, 1990.</p> <p>VILLAR RASO, M. Historia de la literatura hispanoamericana. Madrid: edi-6, S.A, 1987.</p>	
COMPLEMENTAR (Mínima de 5 referências)	
<p>ALLENDE I. La casa de los espíritus. Barcelona: Plaza & Janes, 2001.</p> <p>ANTELO. R. As tensões da Vanguarda. São Paulo: Revista USP, 1995. Set/Nov. 198-203.</p> <p>BORGES. J. L. El Aleph. México: Colegio de México, 2003.</p> <p>BORGES. J. L. El libro de arena. Barcelona: Destino, 2006.</p> <p>BORGES. J. L. Ficciones. Londres: Bristol classical press, 1999.</p> <p>CARPENTIER. A. El reino de este mundo. Madrid: Alianza Editorial, 2003.</p> <p>DARÍO.R. Azul. Madrid: Catedra, 1995.</p> <p>GARCÍA MÁRQUEZ. G. Cien años de soledad. Madrid: Cátedra, 1987.</p> <p>MARTÍ. J. Adúltera. Madrid: Colección Teatro, 2000.</p> <p>MARTÍ. J. Amor con amor se paga. Madrid: Colección Teatro, 2000.</p> <p>MARTÍ. J. La edad de oro. Madrid: Catedra, 2006.</p> <p>RULFO. J. Pedro Páramo. Madrid: Espasa-Calpe, 2007.</p>	

VIII	ENTREGA E APROVAÇÃO		
Recebido em:		Assinatura do Recebedor:	
Professor(a) da Disciplina:			
Aprovado em:		Coordenador(a) do Curso:	

ANEXO C – Protocolo de Análise da Matriz Curricular do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM



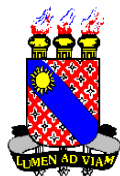
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Humanidades – CH
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA

PROTOCOLO DE ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN – CAMEAM

Este protocolo constitui um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa da mestranda Andressa Luna Saboia, cujo título é: “A *TRANSCULTURALIDADE A PARTIR DO USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMEAM)*”.

- 1- Como se estrutura o Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM (carga horária total, tempo de curso, objetivo do curso, perfil e campo de atuação do formando, atribuições do profissional formado etc.)?
- 2- Quais as disciplinas obrigatórias da área de língua e literatura espanhola e hispano-americana para cada semestre e qual a carga horária delas?
- 3- Qual o tipo de aplicação dessas disciplinas (teóricas e/ou práticas)?
- 4- Quais as disciplinas optativas da área de língua e literatura espanhola e hispano-americana?
- 5- Dentre as disciplinas ofertadas, há alguma que trate do texto literário como recurso didático para o ensino de língua espanhola?
- 6- Dentre as disciplinas ofertadas, há alguma que contemple a *transculturalidade* no ensino de língua espanhola?
- 7- Outras considerações:

ANEXO D – Protocolo de Análise do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) para cada uma das catorze disciplinas de língua e literatura do Curso de Letras Espanhol da UERN – CAMEAM



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Humanidades – CH
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA

PROTOCOLO DE ANÁLISE DO PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR (PGCC)
 PARA CADA UMA DAS CATORZE DISCIPLINAS DE LÍNGUA E LITERATURA DO CURSO DE
 LETRAS ESPANHOL DA UERN – CAMEAM

Este protocolo constitui um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa da mestranda Andressa Luna Saboia, cujo título é: “A *TRANSCULTURALIDADE A PARTIR DO USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMEAM)*”.

Disciplina:	Período:
Ano:	Semestre:
PGCC elaborado pelo(a) professor(a):	

- 1- O que diz a ementa da disciplina?
- 2- Há informações ementárias complementares?
- 3- Quais os objetivos traçados para a disciplina?
- 4- Quais os conteúdos programáticos previstos?
- 5- Qual a metodologia proposta pelo(a) professor(a)?
- 6- Como se pretende avaliar os alunos?
- 7- Quais as referências bibliográficas básicas e complementares indicadas?
- 8- O texto literário aparece no programa? Sob qual abordagem?
- 9- Há alguma indicação dos gêneros literários a serem trabalhados?
- 10- É dado algum direcionamento quanto ao uso do texto literário em sala de aula de E/LE (aspectos didático-metodológicos)?
- 11- A *transculturalidade* é evidenciada em algum momento?
- 12- O texto literário é apresentado como uma ferramenta para o desenvolvimento da *transculturalidade*?
- 13- Outras considerações:

ANEXO E – Entrevistas respondidas pelos professores formadores

➤ Informante P1:

Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Humanidades – CH
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES FORMADORES

Prezado(a) Professor(a):

Esta entrevista é um importante instrumento para a realização da pesquisa intitulada "A TRANSCULTURALIDADE E O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)"; desenvolvida por mim, Andressa Luna Sabola, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Sua colaboração é imprescindível. Desde já, agradecemos sua participação e sinceridade nas respostas, lembrando que é garantido total sigilo quanto à sua identidade e às informações por você fornecidas.

➤ IDENTIFICAÇÃO / PERFIL DO INFORMANTE Data de hoje: 20/06/2011

1- Nome completo (opcional): _____

2- Idade: 18 A 25 () 26 A 30 () 31 A 35 () MAIS DE 35

3- Sexo: MASCULINO () FEMININO

4- Formação acadêmica (graduação, pós-graduação etc.): Graduação em Letras (Português / Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) - 2ª - Conclusão

5- Ano de conclusão (graduação, pós-graduação etc.): 2008.1

6- Instituição de formação (graduação, pós-graduação etc.): Universidade Federal do Ceará

➤ SOBRE A SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1- Em qual(is) semestre(s) do curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros) você está lecionando atualmente? (Pode marcar mais de uma opção).

() I () II () III IV () V VI () VII () VIII

2- E em qual(is) outro(s) semestre(s) do curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros) você já lecionou anteriormente? (Pode marcar mais de uma opção).

() I () II III () IV V () VI VII () VIII

3- Qual(is) disciplina(s) de língua e literatura você já lecionou no curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros)? (Pode marcar mais de uma opção).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fundamentos da Língua Espanhola | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola I |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola I | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola II |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola II | <input checked="" type="checkbox"/> Literatura Espanhola III |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola III | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana I |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola IV | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana II |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola V | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana III |
| <input checked="" type="checkbox"/> Língua Espanhola VI | <input type="checkbox"/> Outras (língua e literatura) → Especificar: |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola VII | |

4- E qual(is) leciona atualmente nesse curso? (Pode marcar mais de uma opção).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fundamentos da Língua Espanhola | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola I |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola I | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola II |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola II | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola III |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola III | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana I |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola IV | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana II |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola V | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana III |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola VI | <input type="checkbox"/> Outras (língua e literatura) → Especificar: |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola VII | |

5- Em que outro(s) contexto(s) ensina ou já ensinou língua e/ou literatura espanhola e/ou hispano-americana? (Pode marcar mais de uma opção, inclusive na especificação).

- CURSOS LIVRES → Especificar o nível: inicial intermediário avançado
- ESCOLAS DE REDE PÚBLICA → Especificar o nível: infantil fundamental médio
- ESCOLAS DE REDE PRIVADA → Especificar o nível: infantil fundamental médio
- EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA → Especificar o nível: infantil fundamental médio superior
 especialização mestrado doutorado
- OUTRA(S) UNIVERSIDADE(S) → Especificar (instituição, nível etc.): Faculdade Vale do
Jaguaripe - Especialização - Língua Espanhola e Técnicas de Pesquisa.
- OUTROS → Especificar: _____

➤ SOBRE O CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)

1- Você conhece o objetivo do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)? Em caso afirmativo, qual seria esse objetivo e qual sua opinião sobre ele? Em caso negativo, informe à pesquisadora seu desconhecimento para que lhe apresente dito objetivo e, assim, você possa lançar sua importante opinião.

Sim. O objetivo do curso é formar alunos de modo integral para o
mercado de trabalho, no que diz respeito ao ensino de ELL e também
que o objetivo é, em grande parte, alcançado pelo viés prático do
curso ao longo de seus 4 anos de duração.

2- Como você vê a matriz curricular do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS) quanto às disciplinas de língua e literatura espanhola e hispano-americana (a disposição destas na matriz do curso, suas ementas etc.)?

A matriz precisa de ajustes, principalmente de carga horária das
disciplinas. A matriz necessita ainda de revisão dos conteúdos
programáticos.

3- Qual a sua opinião, mais especificamente, sobre as disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana? Julga necessária a existência de disciplinas que abordem a literatura de ambos universos hispânicos (Espanha e América Hispânica)? Justifique.

Sim claro. É creio que isso é um dos fortes do curso. Temos pelo menos 6 disciplinas de literaturas, e a sua existência tem possibilitado a nosso alumnado o contato ainda que mínimo, com tais literaturas.

> SOBRE O TEXTO LITERÁRIO E SUA PRESENÇA NAS AULAS DE E/LE

1- Você costuma usar textos literários em suas aulas? Com que finalidade?

Sim. Nas disciplinas de língua e outras, os uso para trabalhar cultura e habilidade literária. Nas disciplinas de literatura, para o alumnado ter uma noção sobre os textos literários.

2- O que pensa sobre sua formação/preparação, na Universidade, para o uso do texto literário como ferramenta para o ensino de língua espanhola? Foi suficiente?

Suficiente sim, mas creio que poderia ter sido ainda melhor se eu tivesse tido condições, tempo, disposição etc., para outras disciplinas.

3- Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com o uso do texto literário (quais objetivos, procedimentos etc.)?

Creio que o uso do texto literário na aula de E/LE deve ser quando de modo adequado e previamente preparado. Deve ser usado para o estudo de culturas hispânicas de um modo geral. Se possível, usar para o trabalho com a leitura em diálogo com outras formas de arte.

4- Em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo?

Principalmente na formação cultural, além da formação literária e crítica. Na formação do indivíduo, a literatura ocupa posto de destaque no desenvolvimento cognitivo, por exemplo. Creio ainda que a literatura tem papel fundamental no aspecto afetivo do indivíduo, que vê o mundo de modo diferente.

> SOBRE A TRANSCULTURALIDADE E O ENSINO DE ESPANHOL

1- É possível trazer aspectos culturais do universo hispânico para a sala de aula? Você o faz? De que maneira?

Sim. Trago muitas coisas as crianças, e elas têm me ajudado a, com a cinema, por exemplo, dialogar com a cultura hispânica. Também adoro a pintura hispânica.

2- Você acha importante conscientizar os alunos sobre a variedade de culturas no mundo hispânico? Justifique.

Sim. Não consigo a formação de um aluno de E/LE sem a sua formação cultural. Esta consciência faz do aluno um aplicador autônomo de cultura hispânica.

3- Costuma comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura? Justifique.

Sim. Com muita frequência. Como eu, frequente no país, faço uso dessa habilidade de comparar meus conhecimentos, e faço com meus alunos.

► SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA TRANSCULTURALIDADE ATRAVÉS DO TEXTO LITERÁRIO

1- Você costuma utilizar o texto literário em sala de aula para apresentar aspectos culturais da língua alvo? Especifique.

Sim. Com muita frequência uso do texto literário para discutir aspectos paralinguísticos e discursivos da língua, por exemplo, também uso o texto literário como instrumento para a produção de textos sobre temas culturais.

2- Você faz uso de textos literários de diversos autores e países hispânicos? Autores de que país(es)? Justifique.

Sim. É muito. A depender da disciplina, contemplo autores espanhóis e representantes da hispanoamérica, como Argentina e Colômbia.

3- Através desses textos, costuma chamar a atenção para as semelhanças e/ou diferenças culturais de países e/ou povos hispânicos entre si? E com relação à cultura do próprio aprendiz? Especifique.

Sim. Costumo fazer esse "passio" de contrastar as proximidades entre as culturas dos países de cultura hispânica.

➤ Informante P2:



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Humanidades – CH
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES FORMADORES

Prezado(a) Professor(a):

Esta entrevista é um importante instrumento para a realização da pesquisa intitulada "A TRANSCULTURALIDADE E O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE E/L: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)"; desenvolvida por mim, Andressa Luna Saboia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Sua colaboração é imprescindível. Desde já, agradecemos sua participação e sinceridade nas respostas, lembrando que é garantido total sigilo quanto à sua identidade e às informações por você fornecidas.

➤ IDENTIFICAÇÃO / PERFIL DO INFORMANTE

Data de hoje: 21/06/11

1- Nome completo (opcional): _____

2- Idade: () 18 A 25 26 A 30 () 31 A 35 () MAIS DE 35

3- Sexo: () MASCULINO FEMININO

4- Formação acadêmica (graduação, pós-graduação etc.): Letras - Espanhol (UFC)
Mestrado em Ling. Aplicada (UECE)

5- Ano de conclusão (graduação, pós-graduação etc.): 2007 e 2010

6- Instituição de formação (graduação, pós-graduação etc.): UFC e UECE

➤ SOBRE A SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1- Em qual(is) semestre(s) do curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros) você está lecionando atualmente? (Pode marcar mais de uma opção).

() I II () III () IV () V VI () VII VIII

2- E em qual(is) outro(s) semestre(s) do curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros) você já lecionou anteriormente? (Pode marcar mais de uma opção).

() I () II III () IV V () VI () VII () VIII

3- Qual(is) disciplina(s) de língua e literatura você já lecionou no curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros)? (Pode marcar mais de uma opção).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fundamentos da Língua Espanhola | <input checked="" type="checkbox"/> Literatura Espanhola I |
| <input checked="" type="checkbox"/> Língua Espanhola I | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola II |
| <input checked="" type="checkbox"/> Língua Espanhola II | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola III |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola III | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana I |
| <input checked="" type="checkbox"/> Língua Espanhola IV | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana II |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola V | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana III |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola VI | <input type="checkbox"/> Outras (língua e literatura) → Especificar: |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola VII | |

4- E qual(is) leciona atualmente nesse curso? (Pode marcar mais de uma opção).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fundamentos da Língua Espanhola | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola I |
| <input checked="" type="checkbox"/> Língua Espanhola I | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola II |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola II | <input type="checkbox"/> Literatura Espanhola III |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola III | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana I |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola IV | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana II |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola V | <input type="checkbox"/> Literatura Hispano-Americana III |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola VI | <input type="checkbox"/> Outras (língua e literatura) → Especificar: |
| <input type="checkbox"/> Língua Espanhola VII | |

5- Em que outro(s) contexto(s) ensina ou já ensinou língua e/ou literatura espanhola e/ou hispano-americana? (Pode marcar mais de uma opção, inclusive na especificação).

- CURSOS LIVRES → Especificar o nível: inicial intermediário avançado
- ESCOLAS DE REDE PÚBLICA → Especificar o nível: infantil fundamental médio
- ESCOLAS DE REDE PRIVADA → Especificar o nível: infantil fundamental médio
- EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA → Especificar o nível: infantil fundamental médio superior

OUTRA(S) UNIVERSIDADE(S) → Especificar (Instituição, nível etc.): *UECE (Núcleo de Línguas / Ling. III); UFC (Casa de Cultura / Ling. I)*

OUTROS → Especificar: _____

► SOBRE O CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)

1- Você conhece o objetivo do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)? Em caso afirmativo, qual seria esse objetivo e qual sua opinião sobre ele? Em caso negativo, informe à pesquisadora seu desconhecimento para que lhe apresente dito objetivo e, assim, você possa lançar sua importante opinião.

Sim. O objetivo é formar professores de Espanhol e literaturas hispânicas.

2- Como você vê a matriz curricular do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS) quanto às disciplinas de língua e literatura espanhola e hispano-americana (a disposição destas na matriz do curso, suas ementas etc.)?

Porém as matrizes de língua e literatura são muito complexas e gerais, às vezes a profusão que tem que delimitar o que vai ser trabalhado em sala de aula.

3- Qual a sua opinião, mais especificamente, sobre as disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana? Julga necessária a existência de disciplinas que abordem a literatura de ambos universos hispânicos (Espanha e América Hispânica)? Justifique.

São disciplinas fundamentais para a formação do profissional de Letras-Espanhol.

► SOBRE O TEXTO LITERÁRIO E SUA PRESENÇA NAS AULAS DE E/LE

1- Você costuma usar textos literários em suas aulas? Com que finalidade?

Sim sempre uso o texto literário nas aulas de língua, mas quando utilizo é para trabalhar interpretação, vocabulário e até mesmo gramática.

2- O que pensa sobre sua formação/preparação, na Universidade, para o uso do texto literário como ferramenta para o ensino de língua espanhola? Foi suficiente?

Minha formação foi deficiente, pois não houve o estudo da lit. hispano-americana e tão pouco a preparação para o uso do texto literário nas aulas de ELE.

3- Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com o uso do texto literário (quais objetivos, procedimentos etc.)?

O uso do texto literário deve servir não só para a interpretação, mas para que os alunos possam ter conhecimentos dos contextos socio-culturais no qual ele (o texto) está inserido.

4- Em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo?

Pode contribuir para a formação humana através além de proporcionar informações sobre experiências históricas-sociais dos países hispânicos.

► SOBRE A TRANSCULTURALIDADE E O ENSINO DE ESPANHOL

1- É possível trazer aspectos culturais do universo hispânico para a sala de aula? Você o faz? De que maneira?

Sim. O faço através de filmes, músicas, notícias jornalísticas, documentários etc.

2- Você acha importante conscientizar os alunos sobre a variedade de culturas no mundo hispânico? Justifique.

Sim, porque além de conhecer a cultura de outro o aluno passa a compará-la com sua própria cultura valorizando-a e fazendo reflexões críticas sobre o texto.

3- Costuma comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura? Justifique.

Sim, sempre fazemos isso em sala, os alunos, os próprios alunos comentam fazendo comparações. A justificativa está na questão anterior.

> SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA TRANSCULTURALIDADE ATRAVÉS DO TEXTO LITERÁRIO

1- Você costuma utilizar o texto literário em sala de aula para apresentar aspectos culturais da língua alvo? Especifique.

Sim, normalmente para mostrar como visam os povos num determinado contexto e período.

2- Você faz uso de textos literários de diversos autores e países hispânicos? Autores de que país(es)? Justifique.

Argentina, México, Chile, Espanha etc. Os três primeiros por serem mais próximos culturalmente do nosso país Espanha porque é o país de origem da língua e pertence a um contexto tão diferente, e de países europeus.

3- Através desses textos, costuma chamar a atenção para as semelhanças e/ou diferenças culturais de países e/ou povos hispânicos entre si? E com relação à cultura do próprio aprendiz? Especifique.

Sim, as comparações são inevitáveis. Normalmente o contrário e o que chama atenção dos alunos, mas as semelhanças também surgem, como discussões sobre temas como política, ditadura, papel da mulher na sociedade etc.

➤ **Informante P3:**



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Humanidades – CH
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES FORMADORES

Prezado(a) Professor(a):

Esta entrevista é um importante instrumento para a realização da pesquisa intitulada “A TRANSCULTURALIDADE E O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)”; desenvolvida por mim, Andressa Luna Saboia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão.

Sua colaboração é imprescindível. Desde já, agradecemos sua participação e sinceridade nas respostas, lembrando que é garantido total sigilo quanto à sua identidade e às informações por você fornecidas.

➤ **IDENTIFICAÇÃO / PERFIL DO INFORMANTE**

Data de hoje: ___/___/___

- 1- Nome completo (opcional):
 2- Idade: () 18 A 25 () 26 A 30 () 31 A 35 () MAIS DE 35
 3- Sexo: () MASCULINO () FEMININO
 4- Formação acadêmica (graduação, pós-graduação etc.): GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS/ESPANHOL UECE e MESTRADO EM LINGUISTICA APLICADA UECE / LINHA DE PESQUISA TRADUÇÃO E ENSINO DE LE.
 5- Ano de conclusão (graduação, pós-graduação etc.): GRADUAÇÃO 2005. / MESTRADO 2009
 6- Instituição de formação (graduação, pós-graduação etc.): UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

➤ **SOBRE A SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

1- Em qual(is) semestre(s) do curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros) você está lecionando atualmente? (Pode marcar mais de uma opção).

() I () II () III () IV () V () VI () VII () VIII

2- E em qual(is) outro(s) semestre(s) do curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros) você já lecionou anteriormente? (Pode marcar mais de uma opção).

() I () II () III () IV () V () VI () VII () VIII

3- Qual(is) disciplina(s) de língua e literatura você já lecionou no curso de Letras Espanhol da UERN (Campus Pau dos Ferros)? (Pode marcar mais de uma opção).

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| () Fundamentos da Língua Espanhola | () Língua Espanhola V |
| () Língua Espanhola I | () Língua Espanhola VI |
| () Língua Espanhola II | () Língua Espanhola VII |
| () Língua Espanhola III | () Literatura Espanhola I |
| () Língua Espanhola IV | () Literatura Espanhola II |

- Literatura Espanhola III
 Literatura Hispano-Americana I
 Literatura Hispano-Americana II
- Literatura Hispano-Americana III
 Outras (língua e literatura) → Especificar:

4- E qual(is) leciona atualmente nesse curso? (Pode marcar mais de uma opção).

- Fundamentos da Língua Espanhola
 Língua Espanhola I
 Língua Espanhola II
 Língua Espanhola III
 Língua Espanhola IV
 Língua Espanhola V
 Língua Espanhola VI
 Língua Espanhola VII
- Literatura Espanhola I
 Literatura Espanhola II
 Literatura Espanhola III
 Literatura Hispano-Americana I
 Literatura Hispano-Americana II
 Literatura Hispano-Americana III
 Outras (língua e literatura) → Especificar:

5- Em que outro(s) contexto(s) ensina ou já ensinou língua e/ou literatura espanhola e/ou hispano-americana? (Pode marcar mais de uma opção, inclusive na especificação).

- CURSOS LIVRES → Especificar o nível: inicial intermediário avançado
 ESCOLAS DE REDE PÚBLICA → Especificar o nível: infantil fundamental médio EJA
 ESCOLAS DE REDE PRIVADA → Especificar o nível: infantil fundamental médio
 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA → Especificar o nível: infantil fundamental médio superior
 especialização mestrado doutorado
 OUTRA(S) UNIVERSIDADE(S) → Especificar (instituição, nível etc.): LÍNGUA ESPANHOLA I NA CESVASF (CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SÃO FRANCISCO – PE)
 OUTROS → Especificar: ESPAÑHOL PARA DIREITO NA CESVASF.

➤ **SOBRE O CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)**

1- Você conhece o objetivo do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)? Em caso afirmativo, qual seria esse objetivo e qual sua opinião sobre ele? Em caso negativo, informe à pesquisadora seu desconhecimento para que lhe apresente dito objetivo e, assim, você possa lançar sua importante opinião.

SIM. FORMAR PROFISSIONAIS INTERCULTURALMENTE COMPETENTES, CAPAZES DE LIDAR, DE FORMA CRÍTICA, COM AS LINGUAGENS, ESPECIALMENTE A VERBAL, NOS CONTEXTOS ORAL E ESCRITO, E CONSCIENTES DE SUA INSERÇÃO NA SOCIEDADE E DAS RELAÇÕES COM O OUTRO. ACREDITO QUE O OBJETIVO DO CURSO É PERTINENTE AO QUE PROPOE O CORPO DOCENTE DE LÍNGUA ESPANHOLA.

2- Como você vê a matriz curricular do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS) quanto às disciplinas de língua e literatura espanhola e hispano-americana (a disposição destas na matriz do curso, suas ementas etc.)?

PERTINENTE, JÁ QUE O CURSO DE LETRAS DA UERN ALEM DE FORMAR PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA SE DISPOE A FORNECER OS CONHECIMENTOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ALUNO. TEMOS 8 COMPONENTES CURRICULARES DE LINGUA, 3 COMPONENTES CURRICULARES DE LITERATURA ESPANHOLA E 3 COMPONENTES CURRICULARES DE LITERATURA HISPANOAMERICANA, ALEM DA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO A LITERATURA E LITERATURA GERAL OFERTADA EM LÍNGUA MATERNA. TEMOS PORTANTO UMA DISPOSIÇÃO DE FUNDAMENTAÇÃO (FUNDAMENTAÇÃO, LINGUA I, II E III E IV) SISTEMATIZAÇÃO (LÍNGUA V E VI) E AVANÇADO (LÍNGUA VII E VIII) E NA LITERATURA TEMOS UMA DIVISAO POR PERÍODOS. LITERATURA ESPANHOLA I (MEDIEVAL, CLASSICISMO, ...) LITERATURA ESPANHOLA II (ROMANTISMO) LITERATURA ESPANHOLA III (MODERNISMO E CONTEMPORANEA) LITERATURA HISPANOAMERICANA I (INDIGENA, COLOMBINA, BARROCA) LITERATURA HISPANOAMERICANA II (ROMANTISMO) LITERATURA HISPANOAMERICANA III (MODERNISMO, REALISMO, REALISMO MAGINO, NEOBARROCO, LITERATURA CONTEMPORANEA) QUANTO AS EMENTAS, PODERIAM SER MELHOR FORMULADA.

3- Qual a sua opinião, mais especificamente, sobre as disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana? Julga necessária a existência de disciplinas que abordem a literatura de ambos universos hispânicos (Espanha e América Hispânica)? Justifique.

NÃO SEI SE CABE AQUI UMA DISCIPLINA ESPECIFICA PARA ABORDAR OS DOIS TEMAS, JÁ QUE OS PROFESSORES, QUANDO JULGAM NECESSARIO, AO MINISTRAREM SUAS AULAS FAZEM ESTE COTEJO.

➤ **SOBRE O TEXTO LITERÁRIO E SUA PRESENÇA NAS AULAS DE E/LE**

1- Você costuma usar textos literários em suas aulas? Com que finalidade?

NAS AULAS DE LITERATURA SIM, USO O TEXTO LITERARIO COMO FORNTO AS DISCIPLINAS, NAS AULAS DE LINGUA, QUANDO USO TEXTOS LITERARIOS ESTAO ATRELADOS A CONCEITOS DE CULTURA OU INTERTEXTUALIDADE COMO POEMAS QUE VIRARAM CANCOES OU TEXTOS QUE DERAM ORIGEM A FILMES, ETC. QUANDO DAVA AULAS DE ESPANHOL COMO LINGUA ESTRANGEIRA UTILIZAVA OS TEXTOS LITERARIOS PARA VERIFICACAO DE CONTEUDOS LINGUISTICOS.

2- O que pensa sobre sua formação/preparação, na Universidade, para o uso do texto literário como ferramenta para o ensino de língua espanhola? Foi suficiente?

TIVE UMA BOA FORMAÇÃO. INCLUSIVE COM AS DISCIPLINAS DE LITERATURA. EMBORA A DISPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS DA MINHA UNIVERSIDADE FOSSEM DIFERENTES DAS APRESENTADA NO CAMEAM. LÁ SE DIVIDIAM POR CONTO, PROSA, POESIA, TEATRO E ASSIM VIAMOS OS AUTORES RELEVANTES FOSSEM ESTES ESPANHOIS OU HISPANOAMERICANOS. CONTUDO, ACREDITO QUE O CONHECIMENTO, SUPERFICIAL, DA LITERATURA HISPANICA ME DEU UMA BOA BASE. COM RELAÇÃO AO USO DA MESMA EM AULAS DE LINGUA, FICOU A DESEJAR, POIS NÃO TINHAMOS A PERSPECTIVA DE COMO USAR A LITERATURA PARA ENSINAR LINGUA.

3- Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com o uso do texto literário (quais objetivos, procedimentos etc.)?

SINCERAMENTE, NÃO SEI. AO USAR A LITERATURA EM AULAS DE LINGUA TENTO APROXIMAR OS ALUNOS A UMA SITUAÇÃO 'REAL' DE USO DA LINGUA. PROCURO EVITAR USAR O TEXTO LITERARIO PARA O ENSINO DE VERBOS E ACENTOS, MAS SALIENTO A DISPOSIÇÃO DOS MESMOS NO TEXTO.

4- Em que a literatura pode contribuir na formação de um indivíduo? SOBRETUDO NA FORMAÇÃO DA CRITICIDADE.

➤ **SOBRE A TRANSCULTURALIDADE E O ENSINO DE ESPANHOL**

1- É possível trazer aspectos culturais do universo hispânico para a sala de aula? Você o faz? De que maneira?

SIM. LANÇO MÃO DE RECURSOS AUDITIVOS, COMO ENTREVISTA DE FAMOSOS HISPANICOS, MUSICAS, VIDEO CLIPS, FILMES EM LONGA METRAGEM E CURTAMETRAGEM, PAGINAS DO YOUTUBE, QUADROS, VINHETAS, PROGRAMAS DE HUMOR HISPANICO, PINTURAS, LIVROS DE CURIOSIDADES, LIVRO PARADIDÁTICOS, GERALMENTE, UTILIZO PARA INTRODUIZIR E ENFATIZAR UMA SITUAÇÃO OU ESCLARECER CONTEÚDOS.

2- Você acha importante conscientizar os alunos sobre a variedade de culturas no mundo hispânico? Justifique.

SIM, PORQUE O CONHECIMENTO DA LINGUA SE DÁ TAMBEM PELOS MULTIPLOS CONHECIMENTOS, PELAS VARIEDADES DE INCORPORAM A LINGUA E A TORNAM VIVA.

3- Costuma comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com o da própria cultura? Justifique.

SIM. PARA NÃO CRIAR A FALSA CONSCIENCIA DE QUE A CULTURA DO OUTRO É SUPERIOR A NOSSA CULTURA. E GERALMENTE QUANDO FALO ISSO ENTRO NA QUESTÃO DO MALINCHISMO.

➤ **SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA TRANSCULTURALIDADE ATRAVÉS DO TEXTO LITERÁRIO**

1- Você costuma utilizar o texto literário em sala de aula para apresentar aspectos culturais da língua alvo? Especifique.

SIM. LEMBRO QUE JÁ UTILIZEI POEMAS DE NICOLÁS GUILLÉN PARA FALAR A INFLUENCIA CRIOLLA EM CUBA, ASSIM COMO NA CRIAÇÃO DO LÉXICO DIFERENCIADO, ORIGINADO DA CULTURA AFRO. TAMBEM USEI TEXTOS ATUAIS COMO MANOLITO GAFOTAS PARA EXEMPLIFICAR UM "FALAR" MAIS JOVIAL. FAZER COM QUE OS ALUNOS TENHAM UMA NOÇÃO DE QUE A LINGUA ASSUME NUANCES COM A DIFERENCIAÇÃO DOS CONTEXTOS E DOS FALANTES.

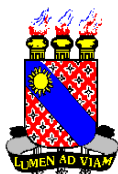
2- Você faz uso de textos literários de diversos autores e países hispânicos? Autores de que país(es)? Justifique.

UTILIZO ALGUNS TEXTOS EM MINHAS AULAS. GERALMENTE DE AUTORES CONHECIDOS COM PABLO NERUDA, NICOLÁS GUILLÉN, ... (ESTES NAS AULAS DE LINGUA, PORQUE NAS DE LITERATURA UTILIZO AUTORES RELEVANTES DAS ÉPOCAS ESTUDADAS).

3- Através desses textos, costuma chamar a atenção para as semelhanças e/ou diferenças culturais de países e/ou povos hispânicos entre si? E com relação à cultura do próprio aprendiz? Especifique.

QUANDO JULGO NECESSARIO, SIM. ESPECIALMENTE SE HÁ REGIONALISMOS, COMO O USO DE VOS, ALGO DE LEXICO COMO PISO, APARTAMENTO, EXTRAÑAR, ENFADAR, OU SE HÁ O USO DE PRETÉRITO INDEFINIDO EM VEZ DE PRETÉRITO PERFEITO, TENTO CONSCIENZAR OS ALUNOS SOBRE AS DIFERENÇAS LINGUISTICAS ENTRE OS FALANTES HISPANOS.

ANEXO F – Questionário aplicado com os professores em formação



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Humanidades – CH
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Caro(a) aluno(a),

O presente questionário é um instrumento de grande relevância para a realização da pesquisa intitulada “A TRANSCULTURALIDADE E O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)”, a ser realizada por mim, Andressa Luna Saboia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, sob a orientação da Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Agradecemos sua importante colaboração e assumimos o compromisso de preservar sua identidade, assim como a dos demais: s/informantes desta pesquisa.

Instruções:

- Responda com sinceridade cada questão (lembre que sua identidade será mantida no anonimato);
- Marque um X na(s) alternativa (s) de múltipla escolha ou, se for o caso, ponha um número para compor a escala pedida;
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário;
- Utilize o verso da folha sempre que necessitar de mais espaço.

I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL DO INFORMANTE

1. Nome completo (opcional): _____

2. Idade: () MENOS DE 18 () 18 A 25 () 26 A 30 () 31 A 35 () MAIS DE 35

3. Sexo: () MASCULINO () FEMININO

Data de hoje: ___/___/___

II – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4. Você já leciona/lecionou língua espanhola? () SIM () NÃO

5. Se sim, há quanto tempo é/foi professor de língua espanhola?
 () MENOS DE 1 ANO () 1 ANO () MAIS DE 1 ANO () 2 ANOS () MAIS DE 2 ANOS () OUTRO:

6. Em qual(is) nível(is)/série(s) ensina/ensinou e em que contexto? (Pode marcar mais de uma opção, inclusive na especificação).

- () CURSOS LIVRES → Especificar o nível: [] inicial [] intermediário [] avançado
 () ESCOLAS DE REDE PÚBLICA → Especificar o nível: [] infantil [] fundamental [] médio
 () ESCOLAS DE REDE PRIVADA → Especificar o nível: [] infantil [] fundamental [] médio
 () EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA → Especificar o nível: [] infantil [] fundamental [] médio

() OUTROS → Especificar (instituição, nível etc.): _____

III – FORMAÇÃO LITERÁRIA NA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)

7. Você ingressou no Curso de Letras Espanhol na UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS) em que ano? () ANTES DE 2006 () 2006 () 2007 () DEPOIS DE 2007

8. Qual a previsão para a conclusão de seu curso?

() SEMESTRE 2011.1 () SEMESTRE 2011.2 () SEMESTRE 2012.1 () OUTRO: _____

9. Acredita que as disciplinas de língua e literatura que você cursou/cursa na Universidade ajudam-no(a) ou o(a) ajudarão em sua atividade docente?

() EM NADA () POUCO () RAZOAVELMENTE () BASTANTE () NÃO SEI AVALIAR

10. Seus professores, no curso de Letras Espanhol na UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS), ensinam/ensinavam qual(is) conteúdo(s) nas disciplinas de literatura em língua espanhola?

(Pode marcar mais de uma opção).

() Teoria literária	() Didática da literatura
() Períodos ou escolas literárias	() Relação língua/literatura/cultura
() Gêneros literários	() Leitura e análise de obras
() Vida e obras de autores	() Escrita criativa
() Resumos de obras	() Outros : _____

11. O que pensa sobre a preparação recebida por você, na Universidade, para as seguintes tarefas:

a) Ler e interpretar um texto literário:

() INSUFICIENTE () SUFICIENTE () BOA () EXCELENTE () NÃO SEI AVALIAR

b) Utilizar o texto literário como ferramenta para ensinar língua em aulas de E/LE:

() INSUFICIENTE () SUFICIENTE () BOA () EXCELENTE () NÃO SEI AVALIAR

c) Selecionar adequadamente os textos literários para trabalhar na aula de E/LE:

() INSUFICIENTE () SUFICIENTE () BOA () EXCELENTE () NÃO SEI AVALIAR

IV – TEXTO LITERÁRIO E ENSINO DE E/LE

12. Você acredita que há recursos mais eficazes que os textos literários para se ensinar uma língua estrangeira? () SIM () NÃO

13. Ordene, segundo seu julgamento, os recursos mais eficazes para se trabalhar em sala de aula de E/LE. (Lembre-se: o número 1 é o mais eficaz e o número 9 é o menos eficaz)

() músicas	() textos literários
() filmes	() o próprio livro (manual) didático
() textos jornalísticos	() textos/imagens propagandísticas
() pinturas	() "realia" (panfletos, embalagens e outros materiais em língua espanhola)
() sites da Internet	

14. Você acha importante o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola? () SIM () NÃO

15. Convém usar o texto literário... (Marque, a seguir, quantas opções desejar, segundo sua opinião):

() para desenvolver a habilidade leitora	() para conhecer mais sobre as escolas literárias
() para despertar o prazer estético	() para abordar aspectos históricos
() para desenvolver a habilidade escrita	() para conhecer mais sobre os gêneros literários
() para trabalhar aspectos gramaticais	() para desenvolver uma compreensão leitora crítica e relevante
() para desenvolver a habilidade oral	() para fazer resumos das obras
() para trabalhar as quatro habilidades	() para estabelecer a relação entre língua, cultura e literatura
() para abordar aspectos culturais	
() para trabalhar aspectos lexicais	
() para conhecer mais sobre a vida e obra de autores	

para uma formação cidadã, humanista etc. outros: _____

16. Se você não acha importante e/ou não utiliza/utilizará textos literários em suas aulas de E/LE, identifique, abaixo, o(s) principal(is) motivo(s): (Pode marcar mais de uma opção)

- porque a linguagem literária é difícil, rebuscada
 porque o livro (manual) didático não apresenta nenhum
 porque, em geral, a escola/curso prioriza outros recursos/textos
 porque falta tempo (o texto literário não é prioridade)
 porque não me sinto preparado(a) para trabalhar com ele
 porque não consigo selecionar o material para levar à aula
 porque não se adequam ao nível dos alunos
 outros: _____

17. Caso acredite nas possibilidades do uso do texto literário, quais gêneros, a seu ver, podem ser efetivamente utilizados para desenvolver atividades em sala de aula de língua espanhola? (Marque quantas opções quiser, segundo sua apreciação)

- poesia fábula
 conto teatro
 crônica romance
 micro-conto outros: _____

V – A TRANSCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NO ENSINO DE E/LE

18. Como você avalia o seu conhecimento sobre a cultura dos países de língua espanhola?
 INSUFICIENTE SUFICIENTE BOM EXCELENTE NÃO SEI AVALIAR

19. E sobre a sua própria cultura?
 INSUFICIENTE SUFICIENTE BOM EXCELENTE NÃO SEI AVALIAR

20. Você considera importante o ensino de aspectos culturais de uma língua estrangeira em sala de aula? SIM NÃO

21. Para você, uma aula que trata sobre aspectos culturais do universo hispânico é uma aula que:
(Pode marcar quantas opções desejar)

- aborda aspectos históricos e geográficos desse universo
 apresenta aspectos da vida cotidiana desses povos (hábitos alimentares, expressões gestuais, estilos de vida, ócio etc.)
 aborda as tradições, os costumes dos países hispânicos (folclore, gastronomia, festas etc.)
 trata sobre música, literatura e demais expressões artísticas
 fala sobre personalidades (políticas, religiosas, sociais, esportivas, artísticas, dentre outras)
 situa esse universo hispânico no mundo (relações geopolíticas, internacionais etc.)
 traça paralelos entre a cultura hispânica em pauta e a cultura do aprendiz
 Outros: _____

22. Você considera importante a existência, em sua graduação, de disciplinas específicas de literatura espanhola e hispano-americana?

- EM NADA UM POUCO RAZOAVELMENTE BASTANTE NÃO SEI AVALIAR

23. Na sua matriz curricular há uma disciplina optativa intitulada “Ensino de Línguas e Imperialismo Cultural” que, infelizmente, nunca foi ofertada. Você gostaria de tê-la cursado? SIM NÃO

24. Por qual(is) motivo(s) você acredita que ela não esteve no rol das disciplinas optativas escolhidas pela turma para oferta? (Pode marcar mais de uma opção)

- porque não há/havia professor com a devida formação para ministrá-la
 porque não houve qualquer demonstração de interesse da turma em cursá-la
 porque uma minoria demonstrou interesse em cursá-la
 porque não é uma disciplina importante para a sua formação docente
 porque outras disciplinas eram mais atrativas
 porque outras disciplinas eram mais importantes para a sua formação docente

- () porque algum(ns) professor(es) lhe aconselhou(aram) não optar por essa disciplina
 () não sei
 () Outros: _____

25. A denominada *TRANSCULTURALIDADE* remete a uma noção que ultrapassa a de *diversidade cultural*, *multiculturalismo* ou *pluralismo cultural*. Trata-se, pois, na proposta defendida neste estudo, de um conceito que remete ao encontro de culturas (a do aprendiz e a da língua estrangeira em estudo, no caso, a espanhola) com o objetivo de se trabalhar, dentre outras coisas, o respeito e a abertura à língua e à cultura do “outro”, sem uma supervalorização das mesmas e um menosprezo à língua e à cultura do aprendiz. Observando isso, responda os itens a seguir:

a) O desenvolvimento da *TRANSCULTURALIDADE* é relevante na formação dos professores de língua estrangeira?

- () EM NADA () UM POUCO () RAZOAVELMENTE () BASTANTE () NÃO SEI AVALIAR

b) O interesse dos professores de língua e literatura espanhola e hispano-americana do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS) em contemplar, em suas disciplinas, aspectos da cultura de seus alunos (você) e da cultura hispânica de modo geral é/foi:

- () INSUFICIENTE () SUFICIENTE () BOM () EXCELENTE () NÃO SEI AVALIAR

c) A abordagem desses professores, sob esse aspecto transcultural, é/foi:

- () INSUFICIENTE () SUFICIENTE () BOA () EXCELENTE () NÃO SEI AVALIAR

d) Você crê que sairá de sua universidade como um profissional consciente de sua inserção na sociedade e conhecedor da importância de suas relações com outros indivíduos culturalmente diferentes?

- () NÃO () POSSIVELMENTE () COM CERTEZA () NÃO SEI AVALIAR

VI – TEXTO LITERÁRIO E TRANSCULTURALIDADE EM E/LE

26. Você acha que o texto literário pode ser um bom recurso para o desenvolvimento da transculturalidade? () SIM () NÃO

27. No caso de haver respondido afirmativamente à questão anterior, de que modo o texto literário pode desenvolver a transculturalidade no ensino de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE)? (Marque quantas opções quiser)

- () enfatizando aspectos culturais em textos produzidos em países com maior destaque (como Espanha, Argentina, México)
 () vendo aspectos culturais em textos de países os mais diversos possíveis
 () conhecendo autores de grande destaque no universo hispânico
 () apreciando autores de diferentes países e regiões
 () tendo acesso apenas às obras consideradas clássicas
 () tendo acesso a obras clássicas e também contemporâneas
 () possibilitando um diálogo entre a cultura estrangeira nele expressa e a cultura do leitor-aprendiz
 () Outros: _____

ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Humanidades – CH
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa "A TRANSCULTURALIDADE E O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE E/LE: CRENÇAS DE PROFESSORES FORMADORES E EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL DA UERN (CAMPUS PAU DOS FERROS)", a ser desenvolvida com professores formadores e professores em formação (alunos) do Curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Pau dos Ferros, tem como objetivo geral investigar as crenças desses sujeitos sobre o uso do texto literário e a transculturalidade no ensino de língua espanhola, além de analisar se a matriz curricular do curso e as ementas e programas de suas disciplinas de língua e literatura contemplam os referidos assuntos.

Para tanto, serão aplicados dois instrumentos para a coleta de dados: uma entrevista com os professores formadores e um questionário com os professores em formação, sendo utilizado também um terceiro instrumento para protocolar a análise da matriz curricular e das ementas e programas acima mencionados. Essa coleta dar-se-á ao longo do semestre letivo 2011.1.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízos na qualidade e condição de vida, estudo e/ou trabalho dos participantes, salientando-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada delas. Os dados coletados serão utilizados para compor os resultados da investigação e divulgados em anais de congressos, livros, periódicos acadêmicos e/ou apresentados em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa, havendo a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento. Disponibiliza-se abaixo, portanto, os contatos da pesquisadora.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito da pesquisa e outra para ser arquivada pela pesquisadora.

Pau dos Ferros-RN, 01 de junho de 2011.

Assinatura do participante

Andressa Luna Saboia
 Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Andressa Luna Saboia
 Fone(s): (84)9651-4863 / (85)8866-3195
 E-mail: andressa.luna.saboia@gmail.com

ANEXO H – Parecer do Comitê de Ética



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi
 CEP 60.740-000 - Fortaleza-Ce
 Fone: 3101.9890 - E-mail: cep@uece.br



Fortaleza (CE), 21 de julho de 2010

Título: A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação.

Processo: Nº 10130487-0 FR - 343539

Interessada: Cleudene de Oliveira Aragão

Instituição responsável: UECE – Curso de Letras

Área temática: Grupo III

PARECER

A formação literária de professores de E/LE (espanhol e literatura espanhola) deveria tratar a literatura sobre uma tripla expectativa: como objetivo de estudo, preparando os alunos para analisarem criticamente obras literárias; como recurso para o ensino, capacitando os futuros professores para trabalhar com textos literários em sala de aula de E/LE; e como formadora de leitores, desenvolvendo nos estudantes sua competência literária e leitora e o seu hábito leitor, este trabalho, que nasceu da tese de doutorado da proponente, tem por finalidade estudar os caminhos da educação literária no Curso de Letras (português e espanhol) da UECE e propor alternativas com vistas à criação de um novo modelo que incidirá também sobre a prática dos professores em sua atuação no contexto de ensino de LE. O diagnóstico foi realizado com base na pesquisa-ação e através de diversos instrumentos como questionários de alunos e professores, além da observância de uma experiência piloto realizada em 2003. Aproveitando que o Curso de Letras vive a implantação do seu novo projeto pedagógico, buscar-se-á apontar alguns caminhos de inovação para a educação literária proporcionada pela UECE, na esperança de que a literatura se converta em uma ferramenta útil e fértil para o futuro dos professores e que inaugurar-se-á um processo de retro-alimentação que torne menos árido o tratamento didático da literatura nos diversos níveis educativos. O objetivo geral do estudo é averiguar a situação da formação literária proporcionada pelo Curso de Letras da UECE propor mudanças para que o curso de formação de professores de LE passe a tratar didaticamente a UECE como objeto de estudo, como recurso para o ensino de LE e como formadora de leitores, proporcionando assim aos alunos uma formação literária adequada para preparar-lhes para o futuro exercício de sua profissão. A pesquisa será aplicada, descritiva, bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa (mas com alguma análise quantitativa), envolvendo a utilização de questionários, e com perspectiva de trabalhos de campo. Os locais do estudo são: CH da UECE, Núcleos de Línguas da UECE, PROLIN da UECE, escolas públicas e cursos de idiomas em que atuem egressos de Curso de Letras da UECE.

O referido projeto é relevante e de interesse para a instituição envolvida. O orçamento está explícito, importando em cerca de R\$ 2.880,00, financiado pela pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está adequado ao estudo. O projeto está bem estruturado e é relevante havendo retorno para a comunidade. O questionário a ser aplicado está em espanhol, mas há uma versão no vernáculo. O projeto atende aos ditames da Resolução 196/96 do CNS e, portanto, está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP-UECE).


 Prof. Dra. Diana Célia Sousa Nunes Pinheiro

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE

