

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Edleide Santos Menezes

**LITERATURA E ENSINO COMUNICACIONAL DE LÍNGUAS
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL LE**

Brasília
2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Edleide Santos Menezes

**LITERATURA E ENSINO COMUNICACIONAL DE LÍNGUAS
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL LE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez.

Brasília

2008

M5431 Menezes, Edleide Santos.
Literatura e ensino comunicacional de línguas na formação do professor de espanhol LE / Edleide Santos Menezes. - 2008.
132 f. : il. ; 30 cm.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Luisa Ortiz Alvarez.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2008.

1. Literatura. 2. Ensino comunicacional de línguas. 3. Formação humanizadora. 4. Formação de professores de espanhol. I. Ortiz, Maria Luisa (orient.). II. Título.

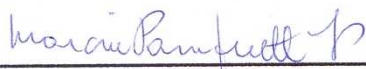
CDU 806.0:37(043)

BANCA AXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez (Orientadora)

Universidade de Brasília (UnB)



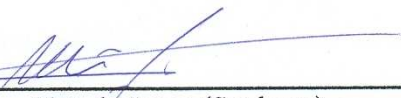
Profa. Dra. Márcia Paraquett (Examinadora externa)

Universidade Fluminense (UFF)



Profá. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos (Examinadora interna)

Universidade de Brasília (UnB)



Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbaümen (Suplente)

Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, 04 de janeiro de 2008.

“Como prática estritamente humana,
jamais pude entender a educação
como experiência fria, sem alma,
em que os sentimentos e as emoções,
os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos
por uma espécie de ditadura racionalista”.

Paulo Freire

Agradeço a Deus, doador de todas as coisas,
por conduzir minha vida, por dar-me capacidade e força;
a minha mãe,
pelos sacrifícios que me permitiram chegar ao mestrado e
por motivar minha caminhada;
a meu pai, pela torcida;
a Miguel, pela ajuda constante e paciente;
a minha orientadora
pela leitura cuidadosa, pelos conselhos, incentivos, orientações...
ao professor José Carlos,
por me proporcionar as bases da formação comunicacional;
ao professor Álvaro Faleiros,
pela iniciação no tema de pesquisa;
aos meus alunos,
pois sem eles esta pesquisa não teria sido possível.
aos amigos: Cynthia, Deise, Luiz Carlos e Mônica,
pelo companheirismo e pela contribuição nas idéias, discussões e desabafos.
Ao programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da UnB e à Capes,
pela oportunidade de realização deste trabalho.

Resumo

Este estudo considera *uso comunicacional da literatura* aquele que explora o potencial comunicacional e humanizador do insumo literário e que tem o paradigma comunicacional como norma de uso. Acreditamos que o referido uso pode desenvolver a habilidade crítica e reflexiva, a capacidade de interpretação e significação da linguagem, assim como o potencial lingüístico e cultural dos alunos. Argumentamos, ainda, que a literatura no ensino comunicacional é capaz de formar cidadãos engajados, cujo pensamento se situa na compreensão de si e do Outro e cuja linguagem transcende a mera informação e passa a analisar também o lugar da beleza, do encantamento e da literariedade. O objetivo principal deste trabalho é avaliar a importância do uso comunicacional da literatura na formação de futuros professores de espanhol como língua estrangeira (ELE). E como objetivos específicos: 1. Analisar a recepção dos alunos com relação à proposta; 2. Descrever o uso comunicacional da literatura no ensino de línguas; 3. Identificar os efeitos do referido uso no desenvolvimento da competência comunicacional e de algumas competências de ensinar dos alunos; e 4. Destacar as convergências entre literatura e ensino comunicacional, bem como as potencialidades e especificidades que justificam sua inserção no ensino de línguas comunicacional. Para o desenvolvimento da pesquisa, ministramos a disciplina de teoria e prática do espanhol oral e escrito III, em uma universidade pública. O planejamento elaborado para tal fim, evolutivo e procedimental, seguiu uma orientação comunicacional. O tema norteador da disciplina foi: *literatura e ensino comunicacional de línguas*, e as aulas estavam baseadas, essencialmente, em atividades comunicacionais – de interação, discussão e negociação – desenvolvidas a partir do insumo literário – e outras manifestações estéticas. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de procedimentos de base etnográfica, a saber: questionários, entrevista, gravações, notas de campo e análise de produções escritas dos participantes. A análise dos dados demonstrou que o uso comunicacional da literatura é importante para o ensino de língua espanhola, pois corresponde às necessidades e interesses dos alunos, além de influenciar positivamente o desempenho dos mesmos, gerando aprendizagem discente e docente – desenvolvimento de competência comunicacional, competências de ensinar e de formação humanizadora. O estudo sobre atividades comunicacionais com literatura, sua aplicação a outras séries do currículo escolar e o uso da gramática no ensino comunicacional, são alguns dos temas de pesquisa que podem servir de continuidade deste trabalho.

Palavras-chave: Literatura – ensino comunicacional de línguas – formação humanizadora – formação de professores de espanhol.

Abstract

This study considers *use communicational of literature* that explores the potential of communicational and humanization of the literary input, and have the communicational paradigm as a standard of use. We believe that this use can develop the critical and reflective ability, the ability to interpretation and meaning of language, as well as the linguistic and cultural potential of the students. We argue, further, that literature in communicational teaching is capable of forming citizens engaged, whose thinking is in the understanding of themselves and the Other, and whose language transcends the mere information and will also examine the place of beauty, enchantment and literariedad. The main objective of this study is to evaluate the importance of using communication of literature in the formation of future Spanish teachers as a foreign language. And as specific objectives: 1. Analyze the receipt of the students in respect to the proposal; 2. Explain use of the communicational literature in the teaching of languages; 3. Identifying the effects of that use in the development of communicational competence and skills of the students, and 4. Highlight the similarities between literature and teaching communicational, as well as the potential and special features that justify its inclusion in communicational language teaching. For the development of this research, we ministered a discipline of the theory and practice of oral and written Spanish III, in a public university. The plan drawn up for this purpose, rolling and procedural, followed a communicational guidance. The theme guiding the discipline was: *literature and teaching communication of languages*, and the classes were essentially based on communicational activities, of interaction, discussion and negotiation, developed from the literary input and other aesthetic events. The data were collected based on ethnographic procedures, namely: questionnaires, interviews, recordings, notes from the field and analysis of written productions of the participants. Data analysis showed that the communicational use of literature is important for the teaching of the Spanish language, because corresponds to the needs and interests of students, and positively influence the performance of the same, generating learning of language - development of communicational competence, skills of teaching and training humanization. The study on communicational activities with literature, its application to other series of school curriculum and the use of grammar in communicational teaching, are some of the themes of research that can serve as a continuation of this work.

Keywords: Literature - Communicational languages teaching - Humanization training - Spanish teachers training.

SUMÁRIO

Resumo	07
Abstract	08
Sumário	09
Lista de tabelas, gráficos e figuras	12
Convenções e abreviaturas	13
CAPÍTULO 1 – A PESQUISA	14
1.1 Contextualização do tema	14
1.2 Justificativa	18
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	20
1.4 Metodologia de pesquisa	20
1.4.1 Contexto da pesquisa	21
1.4.2 Participantes da pesquisa	22
1.4.3 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa	25
1.4.3.1 Questionários	26
1.4.3.2 Notas de campo	26
1.4.3.3 Gravações	27
1.4.3.4 Produções escritas dos participantes	27
1.4.3.5 Entrevista	28
1.5 Descrição da proposta do curso	29
1.6 Estrutura da dissertação	31
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1 Princípios da abordagem comunicacional.....	33
2.2 Literatura no ensino de línguas comunicacional: para quê?	36
2.2.1 Competência estética	37
2.2.2 Um lugar para comunicação	39
2.2.3 Potencial Lingüístico	41
2.2.4 Insumo autêntico	43
2.2.5 Habilidade de interpretação e significação	45
2.2.6 Formação humanizadora	47

2.2.6.1	<i>Redefinindo identidades</i>	49
2.2.7	<i>Literatura e Cultura</i>	50
2.2.8	<i>Interdisciplinaridade</i>	52
2.3.	Descrição do uso comunicacional da literatura no ensino de línguas	54
2.4	Ecos sobre a formação do professor de línguas	57
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS		60
3.1	Introdução	60
3.2	Instrumentos de coleta de dados da pesquisa	60
3.2.1	<i>Questionários</i>	60
3.2.2	<i>Notas de campo</i>	61
3.2.3	<i>Gravações</i>	61
3.2.4	<i>Produções escritas dos participantes</i>	61
3.2.5	<i>Entrevista</i>	62
3.3	O uso comunicacional da literatura no ensino de espanhol LE: influências e importância	62
3.4	Análise de desempenho I: as influências sobre a formação docente e a recepção da abordagem incidente	71
3.5	Análise de desempenho II: A competência comunicacional e a subjetividade ...	81
3.5.1	<i>Influências sobre a competência comunicacional</i>	81
3.5.2	<i>Influências sobre a formação pessoal / Potencial humanizador</i>	88
3.6	Uma avaliação da proposta	89
3.6.1	<i>As atividades: o foco na interação, comunicação, negociação e significação da linguagem</i>	91
3.6.2	<i>O material didático</i>	95
3.6.3	<i>O tratamento do erro</i>	96
3.6.4	<i>A questão da avaliação</i>	97
3.6.5	<i>A função dos participantes no processo de ensino-aprendizagem</i>	98
3.6.6	<i>A questão do gênero textual</i>	99
3.6.7	<i>O uso de outras manifestações estéticas</i>	101
3.6.8	<i>O uso da gramática</i>	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS		108

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	117
ANEXO A – Questionário diagnóstico	119
ANEXO B – Questionário avaliativo.....	121
ANEXO C – Roteiro de entrevista	122
ANEXO D – Avaliação qualitativa de livros didáticos	124
ANEXO E – Planejamento de curso	125
ANEXO F – CD de literatura – encarte	127
ANEXO G - Cronograma de aulas do primeiro módulo da disciplina.....	128
ANEXO H – Tabela avaliativa da fluência oral dos alunos	129
ANEXO I – Amostra de textos literários utilizados no curso	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos participantes da pesquisa	22
Tabela 2 - Importância da literatura no ensino de línguas	65
Tabela 3 - Análise da abordagem incidente	72
Tabela 4 - Panorama parcial de desempenho (1): as propostas de ensino dos alunos	76
Tabela 5 - Panorama parcial de desempenho (2): a comunicação escrita	82
Tabela 6 - Panorama parcial de desempenho (3): a comunicação oral.....	83
Tabela 7 - Panorama parcial de desempenho (4): uma auto-avaliação dos alunos	86
Tabela 8 - Uma avaliação das materialidades do processo	90
Tabela 9 - O uso do componente estético	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Contribuições da literatura no ensino de línguas (1)	63
Gráfico 2 - Contribuições da literatura no ensino de línguas (2)	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do uso comunicacional da literatura	70
Figura 2 – O uso comunicacional da literatura e as competências de ensinar do professor ..	80

CONVENÇÕES E ABREVIATURAS

A1... A14 – Aluno participante 1 até aluno participante 14

Ay – Aluno Y (Não contabilizado como participante de pesquisa)

Ax – Aluno X (Não contabilizado como participante de pesquisa)

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LDs – Livros Didáticos

L-alvo – Língua alvo

NI – Nível Inicial

NF – Nível Final

(...) – Corte em trecho de registro

CAPÍTULO 1 - A PESQUISA

1.1 Contextualização do tema

Apesar do tecnicismo vigente, a sensibilidade tem encontrado algum espaço onde o racionalismo e a técnica têm se mostrado incapazes de sustentar, por si só, a vida humana. No ensino de línguas, essa brecha originou o movimento comunicacional e a busca de práticas humanizadoras, como, por exemplo, a reorientação do uso da literatura nesse contexto. A qual se pauta na consciência de que “a literatura é antropológicamente necessária por ativar o imaginário além dos limites do possível, por dizer o indizível, por garantir a fruição” (Zyngier, 2003, p. 119).

Neste trabalho, a reflexão a respeito do uso da literatura no ensino comunicacional de línguas advém, também, da concepção de que a literatura forma mais do que informa, o que faz dela um componente excelente e indispensável na proposta de ensino comunicativo. A partir desta constatação, surge a necessidade de formalizar o que chamaremos de *uso comunicacional da literatura* no ensino de línguas, o qual difere do uso praticado na abordagem gramaticalista.

Sabemos que enquanto vigorou o estruturalismo a inserção da literatura no ensino de línguas visava unicamente à aquisição de estruturas lingüísticas. Desde o método Gramática e Tradução (século XIX), quando a literatura exercia um papel nuclear no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo a matéria sobre a qual se pensava e desenvolvia todo o processo educacional, os objetivos propostos para ela eram a instrumentalização e servia, quase sempre, como recurso para análise gramatical. De acordo com Zyngier (2003, p.108), nesta época,

A leitura de obras clássicas em uma língua estrangeira era considerada o caminho para a aquisição de língua. À semelhança do ensino de latim, o aluno desenvolvia atividade de tradução do texto-alvo para a língua-fonte. Livros de gramática e dicionários tornavam-se imprescindíveis para essa atividade, e a memorização de trechos considerados belos na forma e no conteúdo.

Acreditava-se, então, que a língua era um conjunto de fórmulas e estruturas, e como tal podia ser adquirida por meio da análise da sua estrutura gramatical, da leitura mecanizada e da tradução acrítica de textos literários. Desse modo, como podemos reconhecer, mesmo que amplamente utilizada, a literatura exercia um papel de total submissão aos fins estruturalistas.

Embora assumindo roupagens diferenciadas ao longo dos métodos subsequentes de ensino de línguas, a crença de que a aprendizagem de língua se dava pela assimilação das estruturas lingüísticas e das regras gramaticais perdurou, em teoria, até a década de 70 do nosso século e na prática, até os nossos dias.

A partir do método direto a atenção foi deslocada da escrita para a oralidade e desde então os textos, especialmente os literários, começaram a desaparecer das salas de aula de língua estrangeira.

Descrevendo o ensino praticado nas escolas brasileiras na década de 70, com o método nocional-funcional, Almeida Filho (2005, p. 19) assevera:

A grande maioria das classes de línguas estrangeiras nas escolas públicas, que equivale à base de sustentação profissional na área de ensino, e praticamente todos os livros didáticos nacionais à venda no momento enfatizam a aprendizagem consciente das formas da língua combinada com exercícios de automatização de modelos. O grande pressuposto é o de que o domínio da forma (gramatical e do léxico) levará por extensão e transferência ao uso normal da língua-alvo. Os ensaios para alguma fluência no uso propositado, visando alguma autenticidade na comunicação interpessoal, por exemplo, são meios freqüentes de que se servem os professores para induzir a aprendizagem do uso de uma nova língua. Ações erráticas, idiossincráticas ou da tradição coletiva, de "subversão" dos procedimentos voltados para a forma é que podem ter garantido histórias isoladas de sucesso, dando a falsa impressão de que na verdade qualquer método nos serviria igualmente.

Até então, a literatura não era pauta no ensino de línguas. De acordo com Zyngier (2003, p.110), é a partir da década de 80 que o texto literário começa a voltar, pouco a pouco, às salas de aula de língua estrangeira; agora, diferente do que ocorria até os anos 60, com um enfoque mais crítico e humanizador. Essa mudança de postura se dá, segundo esta autora, pelo advento da análise crítica do discurso, da ênfase na sutileza das interações, da relevância que começa a se dar ao que está implícito, e não necessariamente ao que está dito ou escrito.

Entretanto, a realidade atual do ensino de línguas advoga que a referida mudança de enfoque aconteceu muito mais no campo teórico-científico que na prática da sala de aula ou nos materiais didáticos. Pedroso (2006, p.20-21) revela que nos livros didáticos analisados em sua pesquisa o componente literário é introduzido meramente para oferecer um mostruário de obras e autores e que todos privilegiam a forma e o estudo meramente ilustrativo dos textos literários.

Os LDs trazem um "aglomerado de recortes literários de diversos países e regiões que tem como efeito o favorecimento da idéia de um pretenso universalismo da língua em que não contam as diferenças entre as vertentes oral e escrita e ainda menos as variantes dialetais". Nessa mesma ordem de idéias, em se tratando da

escrita, o literário é apresentado como prova (forjada) da existência de um espanhol genérico no uso estético da língua.

Pedroso (2006, p. 21) esclarece que a forma como se caracterizava o uso do texto literário nos livros didáticos analisados desconsiderava que os sentidos são produzidos e que a ideologia e a cultura participam desse processo, sustentando e atravessando todo o trabalho com a linguagem.

Em conseqüência de tal 'esquecimento', a interpretação reduz-se ao estabelecimento de equivalências codificadas, em que se desconsidera o heterogêneo histórico - próprio do discurso (Orlandi, 1996) - e o heterogêneo individual - próprio da arte (Adorno, 1999) -, ambos presentes no texto literário (Id.Ibid).

Este autor defende que o trabalho com o literário em aulas de língua não materna (LNM) deve gerar enunciação e sensibilização ao discurso e estimular a atitude analítica dos estudantes a respeito do discurso em ambas as línguas.

E Paro (1996, p. 29) diz que no Curso de Letras a literatura estrangeira é considerada importante por motivos muitas vezes equivocados. Alguns atribuem sua importância à busca factual da erudição, em um extremo, e em outro à visão pragmática da literatura como meio para a capacitação e o aperfeiçoamento do conhecimento da língua e da cultura estrangeira.

Constatamos, assim, que embora a teoria do ensino de línguas tenha avançado significativamente nas últimas décadas, saltando de uma educação instrumental para uma formação integrada e significativa, na prática das escolas e universidades perpetuam-se a tradição gramatical e o uso da literatura para análises estruturais, aquisição de suposta erudição e amostra cultural ou simplesmente ilustrativa. Desse modo, observamos que embora muitos considerem que o comunicativismo já esteja superado, a tarefa de torná-lo uma realidade no ensino de línguas é, ainda, uma meta com a qual devemos nos ocupar durante os próximos anos.

Como parte desta meta, consideramos relevante potencializar os materiais que servem de subsídios às práticas de sala de aula comunicacional, dentre os quais está a literatura. Como material didático, a literatura ocupa ainda um lugar indefinido no comunicativismo, e utilizá-la para fins puramente gramaticais seria perpetuar uma prática antagônica e excludente. Portanto, resta-nos averiguar suas potencialidades para o ensino de línguas comunicacional, sua importância e formas de uso, a fim de que possa exercer o papel formador, crítico e reflexivo que lhe é inerente, e que ao mesmo tempo contribuir para o

desenvolvimento da competência comunicacional do aluno e para a construção do “bom ensino¹”.

Alguns teóricos do comunicativismo já se anteciparam à tarefa de ressaltar a importância do texto literário no ensino de línguas, abrindo caminho, assim, para as investigações de caráter mais local e específico.

Dentre estes teóricos podemos citar Widdowson (1998, p.115), para quem as atividades literárias, mais especificamente a interpretação de poemas, são recursos relevantes para aprendizagem de línguas. Segundo este autor, essas atividades, além de combinar os dois modos de significação – semântico e pragmático² - podem também levar os aprendizes a reconhecer a necessária interdependência entre estrutura e comunicação.

Outro aspecto relevante da literatura diz respeito à sua íntima relação com os direitos humanos, conforme advoga Cândido (2004, p.186).

Verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Podemos inferir, então, que os atributos do texto literário, ressaltados anteriormente, sugerem um caminho apropriado para a construção do ensino pretendido para os nossos dias. Segundo Almeida Filho (2005, p.63-64), o ensino que “constrói experiências válidas, (re) afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos lingüísticos dos alunos”. Este autor ressalta ainda, que a diferença do comunicativismo de hoje se localiza, dentre outros aspectos, em considerar que

¹Segundo Consolo (1992, p. 41) “o bom ensino é aquele que concebe a Língua Estrangeira (LE) como veículo de comunicação e que prioriza seu uso em interações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, na realização de tarefas autênticas”. Nesta concepção, “o papel da sala de aula é o de fornecer insumo compreensível ao aprendiz e de levá-lo a um estágio de tornar-se capaz de obter tal insumo fora dela, em situações de imersão ou de uso corrente da L-alvo, dando prosseguimento ao seu processo de aquisição”

² O semântico considera como a linguagem significa em si mesma, como um sistema formal. Este conceito é abstrato, refere-se à significação própria das palavras e sentenças isoladas do seu contexto. O modo de significação pragmático considera a forma como as pessoas constroem sentidos nos contextos de uso desse sistema como uma descoberta.

envolvido no processo de ensino-aprendizagem está “uma pessoa em processo de humanização”.

Soares³ também discorre sobre a importância da literatura no ensino de línguas e sua ausência nas salas de aula. A autora afirma que é realmente lamentável que os textos literários, até pouco tempo atrás exclusivos nas aulas de Português, tenham perdido espaço. É preciso não esquecer que, exatamente porque a literatura tem, lamentavelmente, no contexto brasileiro, pouca presença na vida cotidiana dos alunos, cabe à escola dar a eles a oportunidade de conhecê-la e dela usufruir.

Zyngier (2003, p.118) também afirma que “nas salas de aula de línguas estrangeiras, ela (a literatura) passa a ser uma forma de pensar e agir sempre em prol da promoção de um leitor crítico e independente”, como o pretendido pela abordagem comunicacional.

Desse modo, a inserção da literatura no ensino de línguas, assim como a redefinição do seu uso, é premissa fundamental para a formação comunicacional-humanizadora e para o desenvolvimento crítico-reflexivo das competências de ensinar dos aprendizes e futuros professores de espanhol LE.

1.2 Justificativa

Temos testemunhado que a situação do ensino da língua espanhola nos cursos de letras/espanhol das universidades brasileiras ainda segue uma orientação gramatical. Como consequência dessa prática anacrônica, os alunos concluem o curso de licenciatura sem a capacidade de uso comunicacional da língua e sem noção de como ensinar a língua estrangeira para qual estão habilitados a lecionar. Isso acontece pela impossibilidade que lhes é imposta de desfrutar de uma experiência significativa de aprendizagem de línguas, ao longo de sua formação; de refletir sobre o processo em que estão envolvidos e de testar as estratégias, as atividades, os materiais e os recursos que estão à sua disposição.

Conscientes dessa realidade, a tarefa de investigar práticas comunicacionais que promovam um ensino efetivo, crítico e reflexivo, e que além de desenvolver a competência comunicacional dos alunos contribua para a sua formação profissional através da análise da

³ Magda Becker Soares, em entrevista ao Jornal do Brasil - 26/11/2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>. Acesso: 13 dez.2007.

própria aprendizagem e da interrelação com a teoria formal de ensino de línguas, torna-se ingente nos nossos dias.

Partindo desta pretensão, destacamos o trabalho com o texto literário na formação de professores de espanhol, por considerar o potencial formador e comunicacional da literatura.

A literatura nas aulas de língua estrangeira constitui um material autêntico, que permite a construção de ambientes de uso real da língua estrangeira, como propõe o comunicativista Almeida Filho (2002, p.31 e 59).

A interdisciplinaridade proposta por Almeida Filho (2005) e Widdowson (1991) se concretiza no uso do texto literário, pois permite uma aproximação entre as disciplinas da área de língua e da área de literatura, oferecendo aos alunos uma oportunidade de analisar sobre diferentes perspectivas um mesmo objeto de estudo.

O potencial lingüístico do texto literário, cujo caráter subjetivo e aberto permite o exercício constante da significação e ressignificação da linguagem - e dos mundos por ela representados, fornece, também, um ambiente propício à interação e negociação de sentidos, cuja realização não seria possível sem a prática do pensamento reflexivo.

Allwright (2003, p.114) corrobora este pensamento afirmando que “o trabalho para a compreensão da vida na classe de línguas proverá uma boa base para ajudar professores e alunos a fazerem juntos um ensino agradável e produtivo”.

Nesse sentido, o uso comunicacional da literatura contribui para a proposta de transversalidade⁴ no ensino, pois permite o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz e a formação de cidadãos engajados socialmente.

Por fim, afirmamos que o uso da literatura no ensino comunicacional de línguas se justifica por permitir a aproximação crítica e democrática à cultura estrangeira, além de ser um ambiente de formação humanizadora, onde os objetivos propostos para a educação podem ser satisfatoriamente alcançados. Esses objetivos, segundo Byrnes (1998, p. 266)⁵, podem (ou devem) ser:

Cultivar qualidades intelectuais, morais e imaginativas nos homens e mulheres que lhes capacitem a tornarem-se pessoas competentes, visionárias, e sábias, que possam liderar vidas prósperas e gratificantes ao responder com compaixão e comprometimento às exigências por sociedades justas em todo o mundo. Neste caso, a aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser conceptualizada para contribuir

⁴ De acordo com Paraquett (2004, p.197) a transversalidade deve ser compreendida como “recortes temáticos ou vieses que cruzam as diferentes disciplinas, para orientar discussões que colaboram para a consciência crítica do aprendiz”.

⁵ Apud Tosta (2004, p.114)

para este propósito, de preferência fazendo sua contribuição explícita, em teoria e na prática, e de modo ímpar.

Pelas razões aludidas, consideramos que o estudo das potencialidades da literatura no ensino da língua espanhola revela-se uma tarefa importante e necessária.

1.3 Objetivos e Perguntas de pesquisa

Este trabalho tem como objetivo principal avaliar a importância do uso comunicacional da literatura na formação de (futuros) professores de espanhol como língua estrangeira (ELE). E como objetivos específicos: 1. Analisar a recepção dos alunos com relação à proposta; 2. Descrever o uso comunicacional da literatura no ensino de línguas; 3. Identificar os efeitos do referido uso no desenvolvimento da competência comunicacional e de algumas competências de ensinar dos alunos/futuros professores ELE; e 4. Destacar as convergências entre literatura e ensino comunicacional, bem como as potencialidades e especificidades que justificam sua inserção no ensino de línguas comunicacional;. A partir destes objetivos formulamos a seguinte pergunta de pesquisa:

Como é descrito o uso da literatura no ensino comunicacional de línguas, no contexto da pesquisa, e qual sua importância para a formação discente e docente de futuros professores de Espanhol Língua Estrangeira?

1.4 Metodologia de pesquisa

Os resultados esperados nessa pesquisa se constituem, essencialmente, da descrição do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos e pelo professor-pesquisador, pois, como Bonetti Paro (1996, p. 35), acreditamos que o maior ganho da pesquisa não se refere ao sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem, mas sim à avaliação do processo de ensino. Reconhecemos, de acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 136), que a pesquisa na sala de aula de línguas deve investigar não o que antecede este processo e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende.

Partindo, ainda, de Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p.139), podemos considerar que esta é uma pesquisa iluminativa/avaliativa, que envolve a avaliação de uma inovação no ensino. E também participante, pois "ênfatisa a questão política do ato de investigar, no

sentido de que os sujeitos da pesquisa devam estar envolvidos efetivamente na pesquisa, de modo que os resultados revertam na transformação do mundo em seu benefício." (Id. Ibid., p.138).

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada – a sala de aula. A preocupação maior do pesquisador está no processo, muito mais do que no produto (Bogdan e Biklen, 1994, p.47)⁶. E a análise do processo de ensino-aprendizagem considerou os participantes sob os múltiplos aspectos (sociais e/ou individuais) que podem influenciar suas ações pedagógicas, bem como os componentes pedagógicos, psicológicos e sociais da realidade que envolve o referido processo⁷.

No tópico seguinte, descreveremos o contexto de realização da pesquisa.

1.4.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida numa universidade do distrito federal, numa turma do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, durante o primeiro semestre de 2007, na disciplina Teoria e Prática do Espanhol oral e Escrito III – terceira e última disciplina de língua do currículo. A referida disciplina dispunha de uma carga horária de 90 horas, divididas entre os meses de abril a julho, com três aulas semanais de uma hora e quarenta minutos cada. O curso foi ministrado pela professora responsável por esta pesquisa, o que lhe permitiu dispor de dados mais precisos a respeito do processo.

Algumas das aulas do curso foram ministradas no laboratório de línguas, onde era possível utilizar recursos de áudio e vídeo. Mas, a maior parte do curso foi realizada em salas de aulas convencionais, cuja estrutura se constituía apenas de quadro negro e cuja localização prejudicava o desenvolvimento das discussões, assim como das gravações de aula devido ao barulho constante.

Apesar dessas restrições quanto aos espaços físicos, podemos afirmar que dispusemos de um contexto de pesquisa propício para a coleta de dados, visto que nos foi possível observar o desempenho dos alunos por um tempo satisfatório e em variadas situações comunicacionais, motivadas pelas diversas atividades.

⁶ Apud Martins e Campos, 2003, p. 18.

⁷ Lüdke, M. e André, M. E. D. A, 2001, p.17.

1.4.2 Participantes da pesquisa

A turma era composta de 22 alunos matriculados e 18 frequentes, dentre os quais 16 eram participativos, assíduos e dispostos a participar da pesquisa. Entretanto, dentre estes, selecionamos os 14 participantes que apresentavam maior participação nas atividades presenciais e extensivas e que permitiam, assim, uma análise mais completa e confiável dos dados.

Para fins de investigação, consideramos que o número de dez participantes seria suficiente, entretanto, resultou difícil excluir algum desses catorze participantes, pois cada um deles revelou alguma particularidade relevante para a pesquisa.

A continuação, apresentaremos um breve histórico dos participantes da pesquisa, uma turma bastante heterogênea quanto à situação acadêmica⁸ e, conseqüentemente, quanto à competência comunicacional. Traçaremos, então, uma tabela a partir da descrição do desempenho comunicacional dos alunos, no início da pesquisa⁹, e de suas características pessoais e acadêmicas.

Tabela 1 - Descrição dos participantes da pesquisa

Participantes	Desempenho Comunicacional Inicial	Características pessoais e acadêmicas
A1	Intermediário. Produz discurso escrito correto, coerente e criativo; mas o discurso oral é vacilante, não contínuo, com alta presença de LM. Bom nível de compreensão oral e escrita.	A1 é predominantemente reflexivo e crítico. Participa das discussões, faz inferências, é criativo. Lê muito e seu contato com a literatura vem da infância familiar. Aprecia a arte, as letras e o conhecimento em geral. Apresenta bom nível de significação e interpretação e demonstra forte interesse em realizar atividades extensivas para aperfeiçoamento de sua competência comunicacional, mas não dispõe de recursos didáticos, audiovisuais e nem financeiros.
A2	Avançado. Ótimo nível discursivo oral e escrito: correto, coerente e com reflexões aprofundadas.	A2 cumpre antecipadamente suas tarefas. É inovador e criativo. Dedicar tempo e esforço à realização das atividades propostas. Conhece e gosta de literatura, especialmente, teatro.
A3	Básico. Conhecimento satisfatório das regras lingüísticas, mas apresenta um discurso confuso. Revela um bom nível de reflexão e interpretação. Discurso oral incipiente.	A3 é um participante ativo e dedicado. Demonstra interesse por explorar as possibilidades de como ensinar e aprender a língua espanhola, e as explora em favor da própria aprendizagem. Embora seja tímida, demonstra diligente esforço por superar as limitações e deficiências na competência lingüística. Gosta de literatura, especialmente infantil.

Continua

⁸ Havia alunos de 3º e 4º semestres. Dentre estes, tínhamos alguns alunos que estiveram afastados da universidade por 1 ou mais semestres, e que nessa ocasião estavam retomando os estudos.

⁹ Chamaremos de Desempenho Comunicacional Inicial.

Continuação

Participantes	Desempenho Comunicacional Inicial	Características pessoais e acadêmicas
A4	Avançado, com restrições na fluência oral que costuma ser, apesar de correto, descontínuo. Discurso escrito ótimo, com opiniões fundamentadas.	A4 possui aguçado senso crítico. De natureza investigadora, A4 busca explicações e opiniões consistentes e fundamentadas. Demonstra interesse pela literatura e pela teoria do ensino e aprendizagem de línguas. Inicialmente calado.
A5	Intermediário. Produz discurso escrito compreensível, coeso, coerente e com baixo nível de incorreções lingüísticas. Entretanto, seu discurso oral é exímio, descontínuo com alto nível de influência da LM. Demonstra capacidade de interpretação e análise incipientes.	A5 reside em outra cidade e exerce, durante o dia, outra atividade profissional que exige além da maior parte de seu tempo, quase totalidade de suas energias. Costuma demonstrar cansaço extremo nas aulas e pouca participação. Desenvolve as atividades extensivas e expressa interesse em tornar-se uma boa professora de espanhol e de alcançar uma competência comunicacional plena. Sua experiência com a língua espanhola começou com a licenciatura - há um ano. Revela gostar de literatura.
A6	Avançado. Revela um bom nível discursivo oral e escrito, com análises consistentes e interpretações coerentes. Demonstra um alto grau de uso do monitor.	Participante ativo, embora seja tímido e fale pouco. Gosta da língua espanhola e de literatura, demonstra bom conhecimento de obras da literatura espanhola e hispano-americana.
A7	Avançado. Produz discurso oral e escrito correto, coerente, coeso, contínuo. Bom nível comunicacional. Sua produção escrita é sucinta e superficial.	A7 demonstra inteligência e senso crítico, embora nem sempre possa fundamentar suas críticas. A5 diz não apreciar o conhecimento subjetivo, as reflexões e interpretações. Diz identificar-se com o conhecimento científico mensurável e objetivo e por esse motivo defende que o ensino deve estar fundamentado na gramática. Não gosta muito de literatura. Não gosta de produzir textos analíticos e discorda das propostas comunicacionais de ensino de línguas.
A8	Básico. Discurso escrito confuso e de difícil compreensão. Revela dificuldade em expor idéias com clareza e coesão. Baixo nível de conhecimento lingüístico e gramatical. Problemas ortográficos e lexicais, com forte influência da LM.	A8 é um participante tímido, mas dedicado e assíduo. Demonstra medo de não conseguir o nível de competência comunicacional que sonha. A8 faz curso paralelo de língua inglesa, gosta de estudar línguas e mesmo não gostando muito de literatura, participa ativamente das atividades. A8 acredita que para aprender língua é mais importante estudar as descrições e prescrições lingüísticas do que literatura, por exemplo.

Continua

Continuação

Participantes	Desempenho Comunicacional Inicial	Características pessoais e acadêmicas
A9	Avançado. Demonstra competência comunicacional satisfatória: discurso contínuo, correto e coerente. Revela profundidade de pensamento, reflexão, interpretação, discurso criativo.	A9 é um participante dedicado à arte, ao conhecimento e à literatura. “entusiasmada com o saber”. Encanta-se com as reflexões e com os significados que percebe ou atribui às coisas, às relações, às palavras. É totalmente engajada e participativa. Solidária e otimista, costuma motivar seus colegas e se sensibiliza ao perceber o seu crescimento. Diz sonhar com a evolução da consciência humana. Defende seu modo de vida e pensamento com clareza, independência e segurança. A9 lê muito e gosta de literatura.
A10	Básico. Revela dificuldade de organização das idéias e significação da linguagem. Suas análises e reflexões são superficiais e o discurso escasso, fragmentado e desconexo.	Este é um participante jovem que traz consigo as seqüelas de uma difícil história de vida, especialmente pelas limitações econômicas. A10 afirma ser esta a causa de seu pouquíssimo acesso à literatura e à leitura. Mesmo assim, diz gostar de literatura. Revela, em seu modo de significar a vida, valores herdados e não problematizados. A10 é um aluno que desempenha todas as atividades, é responsável e interessado. Por timidez, costuma estar calado.
A11	Intermediário. Possui um bom nível de competência oral, porém seu discurso escrito carece de coesão, coerência e clareza de idéias. A11 tem bom conhecimento gramatical, porém revela grandes dificuldades em transformar este conhecimento em texto. Possui um discurso oral mais constante e aprofundado que o escrito.	A11 é o participante mais presente e assíduo. Não revela timidez e costuma participar ativamente das discussões orais, assim como de todas as atividades. Parece que responsabilidade é a característica que melhor lhe define. Dedicar-se prioritariamente ao trabalho e aos estudos. A11 tem uma personalidade tranqüila. É formado em arquivologia, o curso de licenciatura em Letras/Espanhol é sua segunda graduação. Gosta de literatura e desprende esforço para cumprir suas tarefas.
A12	Intermediário. Demonstra boa habilidade de escrita, mas o discurso oral é descontínuo, com forte influência da LM.	A12 não pretende, a princípio, ser professor de espanhol, mas diz gostar muito da língua espanhola e a estuda por prazer. Dedicado, A12 cumpre muito bem suas tarefas, fala pouco, gosta de literatura e pretende seguir estudando sempre.
A13	Avançado. Produz competência comunicacional satisfatória, com discurso bem estruturado e contínuo.	A13 é um participante esforçado, comprometido e aberto. Costuma expor suas inquietudes e inseguranças quanto a sua aprendizagem. Revela ansiedade por aprender. Não gosta muito de literatura, apesar de seu ótimo envolvimento com o curso. “Sonha” ser professor de espanhol e português e seu primeiro contato com o espanhol foi na graduação.

Os participantes da pesquisa eram, na maioria, jovens de até 25 anos e apenas 21% eram adultos. Todos possuíam uma vida profissional ativa, relacionada, em 90% dos casos, a atividades alheias à docência.

Todos os participantes vieram de uma experiência de aprendizagem predominantemente gramatical, de práticas rotinizantes, exercícios de repetição, aulas expositivas, pouquíssimo uso comunicacional da linguagem e pouca, ou nenhuma, atividade de reflexão. A seguir descreveremos os instrumentos de pesquisa.

1.4.3 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Para a coleta de dados desta pesquisa foram utilizados questionários, entrevista, gravações de aulas em áudio e notas de campo. As produções escritas dos participantes também foram utilizadas como recurso para avaliação do desempenho dos alunos. Nessas produções também foram aproveitados os testemunhos deixados voluntariamente pelos alunos. A utilização desses instrumentos, permite-nos classificar este trabalho como uma pesquisa de cunho etnográfico e de base antropológica. Como demonstram Cavalcanti & Moita Lopes (1991, p.138).

O outro tipo de investigação na sala de aula (que não a interativista) é o que chamamos de pesquisa de base antropológica. Na verdade usamos o termo antropológico para fazer referência a uma tradição de modelos de investigação conhecidos na literatura por incorporarem à pesquisa na sala de aula princípios, instrumentos e táticas de investigação típicos da antropologia. O desenho da pesquisa inclui instrumentos outros, por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravações de aulas em vídeo e áudio, documentos, e etc.

Com estes instrumentos, pretendíamos fazer dois mapeamentos: um deles contendo a "visão" dos participantes a respeito do uso que estavam fazendo da literatura nas aulas de língua. Pretendíamos, ainda, conhecer as percepções que tinham de si e da própria aprendizagem, além da avaliação que faziam do processo de ensino-aprendizagem em que estavam envolvidos. Para esta finalidade nos valem da entrevista, dos testemunhos e dos questionários. O outro painel descritivo, construído a partir das transcrições das aulas e das notas de campo, consistia das impressões e percepções do professor/pesquisador a respeito do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo a aprendizagem o único e verdadeiro propósito de todo ensino (Prabhu, 2003, p.84), o que pretendemos observar por meio desses instrumentos é justamente o potencial da

literatura no ensino comunicacional para gerar aprendizagem. A qual é concebida, nesta pesquisa como “aquilo que acontece na mente do aprendiz quando ocorre alguma nova internalização, assimilada ou organizada; e aquilo que o aprendiz faz com o objetivo de internalizar algum conhecimento novo (Prabhu, 2003, p. 86)¹⁰”. Entretanto, por considerar a complexidade e amplitude do processo de aprendizagem, focaremos nossa atenção na análise do desempenho dos participantes.

A seguir, faremos uma apresentação individualizada dos instrumentos de pesquisa.

1.4.3.1 Questionários

Os questionários foram aplicados no início e fim da pesquisa com o objetivo de que os alunos pudessem apontar, no princípio, suas expectativas e crenças; e ao final, suas percepções e constatações.

O questionário inicial, do tipo diagnóstico, continha perguntas a respeito da vida pessoal dos participantes, seu contato com a literatura e impressões sobre seu uso no ensino de línguas. Esses dados preliminares foram incluídos a fim de que pudéssemos formular um perfil de cada participante, que nos ajudasse na interpretação dos resultados.

Com o questionário final, avaliativo, pudemos obter a opinião dos alunos a respeito do processo de aprendizagem desenvolvido no curso e uma auto-avaliação, em que os participantes podiam enumerar as formas como o processo de ensino comunicacional, por meio da literatura, pôde contribuir para o seu desenvolvimento.

1.4.3.2 Notas de campo

As notas de campo eram feitas após o término de cada aula, numa espécie de relatório de classe¹¹. Essas anotações referiam-se às atividades desenvolvidas no curso; à qualidade da interação; ao grau de motivação, envolvimento e participação dos alunos; à competência

¹⁰ Segundo Prabhu (Id. Ibid.), a primeira assertiva refere-se ao desenvolvimento e a segunda à ação (discussão da agenda, as percepções e esforços dos aprendizes para aprender), procedimento físico ou verbal, atividade, esforço dos aprendizes para aprender. Exemplos: aprendizes praticando perguntas, consultando livros, participando de atividades em grupo ou conferindo as atividades entre si. Ele diz ainda que a ‘aprendizagem’ (no sentido de processo mental) pode ser relacionada ao auto-ensino dos aprendizes ao invés de estar vinculada ao ensino dos professores. A aprendizagem pode acontecer com ou sem ensino do professor. Também com ou sem intenção ou esforço consciente do aprendiz, ou mesmo sem o seu desejo.

¹¹ Considerando que esta era uma pesquisa em que o professor era também o pesquisador, as notas de campo não podiam ser feitas no decorrer da aula.

comunicacional; ao tipo de insumo gerado; à reação dos participantes diante das atividades propostas; aos temas discutidos; ao teor das interpretações, questionamentos e inferências dos alunos. Além das percepções do professor/pesquisador em relação a cada unidade curricular¹².

A análise das notas de campo foi especialmente útil para a avaliação da receptividade dos alunos com relação aos elementos constitutivos da proposta: as atividades, os textos, os materiais, etc.

1.4.3.3 Gravações

Em lugar das gravações das aulas, optamos por gravar as atividades de leitura e discussão em pequenos grupos, com 3 a 4 participantes (3 gravações), e apenas 2 atividades de discussão geral, durante as quais os alunos "significavam" textos literários, e com a qual podíamos observar a "orquestração da discussão em grupo."¹³

Essa opção nos pareceu mais adequada por considerar que o objetivo principal dessas gravações era descrever a qualidade da interação e o discurso dos participantes – o que não seria alcançado de maneira satisfatória nas atividades realizadas com toda a turma, visto que os alunos se mostravam intimidados nessas situações. Diferentemente, nas atividades de discussão em grupo, eles se revelavam participativos e atuantes.

Além disso, o contexto de realização das aulas – salas com acústica desfavorável, excesso de ruído externo – não permitia uma qualidade de gravação audível.

Por meio das gravações pudemos observar, também, os processos desencadeados, a partir do uso comunicacional do texto literário: significação e interpretação da linguagem, bem como o teor das reflexões dos alunos.

1.4.3.4 Produções escritas dos participantes

A análise das produções escritas foi o recurso mais importante para a percepção das mudanças na aprendizagem dos alunos, pois pudemos, a partir dessa análise, traçar um quadro individualizado dos participantes, contendo o seu nível lingüístico, conhecimento cultural,

¹² A aula, que é concebida neste trabalho sob o duplo aspecto descrito por Prabhu (2001, p. 82): aula como unidade curricular que faz referência ao conteúdo do curso e a um dado estágio numa progressão cumulativa., e aula como implementação de um método que se refere a procedimentos de ensino e a um ciclo numa seqüência cíclica... Método em fruição.

¹³ Uma observação semelhante, analisando a leitura e discussão de textos literários por pequenos grupos, foi realizada por Vieira (1999, p. 45).

capacidade discursiva e habilidade interpretativa. Além de destacar os comentários e testemunhos concernentes ao tema da pesquisa e sua contribuição para a construção da competência comunicacional, colocados voluntariamente pelos alunos. Ao longo do curso, foram analisadas entre 5 e 6 produções escritas de cada participante.

1.4.3.5 Entrevista

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 72) "a entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos". Esses autores afirmam ainda que a entrevista é a melhor forma de coleta de dados subjetivos, pois eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. Considerando estes pressupostos, optamos pelo emprego da entrevista como forma de complementação dos dados obtidos pelos demais instrumentos.

As entrevistas foram realizadas ao final do curso, a fim de que os participantes pudessem falar sobre sua experiência pessoal de aprendizagem, e opinar sobre aspectos relacionados ao tema de pesquisa.

Optamos por realizá-la em pares de discussão, pois percebemos que a presença do professor-pesquisador podia intimidar, modificar ou condicionar as respostas dos alunos. O objetivo, portanto, era que eles pudessem falar livremente, em um ambiente confortável e livre de pressão emocional. A conversa informal com um colega de classe se revelou uma circunstância ideal para o cumprimento deste objetivo.

Para tanto, dividimos a turma em pares e lhes entregamos um roteiro de discussão, contendo as perguntas para entrevista. As respostas eram formuladas e discutidas nos pares, em conversa informal que era gravada através de aparelhos individualizados (cada dupla ocupava uma cabine de gravação).

As entrevistas foram realizadas no laboratório de línguas da universidade pesquisada, pois era um local que dispunha dos recursos necessários que permitia a gravação de todas as "duplas de discussão", simultaneamente. Essa possibilidade nos pareceu importante, pois o encontro social também cooperou para a criação de uma atmosfera agradável e de um ambiente descontraído.

O professor-pesquisador participou da entrevista apenas como orientador: esclarecendo dúvidas sobre o roteiro ou ampliando conceitos – quando solicitado por alguma dupla.

Este método de entrevista permitiu minimizar a influência do professor-pesquisador sobre as respostas dos participantes, deixando-os mais livres e com menos ansiedade para expor suas idéias. A forma de diálogo com um colega também contribuiu para a qualidade dos dados e para o andamento da entrevista, visto que eles se ajudavam mutuamente na construção e exposição do pensamento, num ambiente de informalidade e segurança.

O ganho para a pesquisa foi também o de conseguir dados mais seguros, porque mais reais. Na análise das entrevistas, é possível perceber que os alunos refletem sobre as respostas, que vão se construindo na interação.

As entrevistas serviram também como recurso para descrição da competência comunicacional dos alunos ao final da pesquisa.

1.5 Descrição da proposta do curso

Para realização da pesquisa foi necessária a implementação de uma proposta de ensino, dentro de uma disciplina curricular da graduação em Letras/Espanhol, que nos permitiu a experimentação e caracterização do uso comunicacional da literatura no ensino de línguas.

O planejamento do curso, assim como o método¹⁴ de ensino, a seleção do material didático e as avaliações, foram elaborados a partir da abordagem¹⁵ comunicacional, pois os objetivos da pesquisa e do curso eram respectivamente, experienciar práticas comunicacionais no ensino do espanhol e desenvolver a competência comunicacional dos alunos.

Optamos por um planejamento do tipo procedimental e evolutivo, seguindo a orientação de Prabhu (2003) e Almeida Filho (2007), respectivamente. Quanto ao planejamento procedimental, Prabhu (2003, p. 89) afirma que:

Um planejamento procedimental (especificando as atividades de ensino ao invés dos resultados da aprendizagem) está muito mais afinado às observações a respeito da natureza da aprendizagem e à possível relação entre aprendizagem e ensino. Um planejamento de conteúdos é, na melhor das hipóteses, uma forma de ilusão pedagógica.

O planejamento evolutivo, segundo Almeida Filho (2007, mimeo), é aquele que considera a experiência de aprender línguas como parte de uma experiência maior de aprender outras coisas. E dentre essas “outras coisas” sugerimos a literatura, a teoria do ensino de línguas.

¹⁴ Procedimentos de ensinar e aprender (Almeida Filho, 2007, mimeo).

¹⁵ Abordagem é entendida como força que orienta e, portanto, caracteriza todo o processo de ensino de línguas.

Desse modo, o curso foi organizado por temas (literatura e ensino de línguas) e subtemas que orientavam as atividades e o material didático. As aulas estavam baseadas muito mais nas atividades que seriam realizadas como oportunidades de comunicação e aprendizagem, que em conteúdos específicos.

O curso foi estruturado em 3 etapas distintas. A primeira etapa, considerada preparatória, discutia as teorias de ensino de línguas, com foco no ensino comunicacional. Nesta etapa os alunos leram e discutiram a teoria de autores como Widdowson (1991), Krashen (1982), Moita Lopes (1996) e Almeida Filho (2005), referente às abordagens e aos métodos de ensino de línguas, ao ensino comunicacional, ao uso da literatura no ensino de línguas e ao professor de línguas reflexivo. O objetivo desse primeiro módulo era preparar o grupo para o processo de ensino em que estaria inserido, torná-los aptos a ter melhor aproveitamento das experiências e, mais especialmente, permitir que eles pudessem dispor de uma formação integrada, em que o conhecimento da língua se construísse simultaneamente ao conhecimento de como aprender e ensinar língua.

As atividades realizadas neste primeiro módulo consistiam em leituras, discussões e produções textuais. Foram utilizadas diferentes estratégias para as discussões que eram realizadas tanto em grupos pequenos como com a classe em geral.

A segunda etapa, de experimentação, baseava-se em atividades comunicacionais desenvolvidas a partir de textos literários. Neste módulo, os alunos liam, ouviam, interpretavam e discutiam textos literários de autores espanhóis e hispano-americanos.

Optamos por usar obras de diferentes épocas, temas e regiões, a fim de que os alunos pudessem acessar uma maior variedade de contextos, culturas, linguagens e sentidos.

Variados também foram os gêneros textuais utilizados, o que oportunizava aos alunos uma experiência lingüística, discursiva e semântica mais ampla e completa. Assim sendo, foram utilizados contos, poesias e trechos de novelas.

As atividades realizadas em classe eram sempre de cunho interativo, sendo, a discussão em grupo, a atividade mais freqüente, porque também a mais participativa, produtiva e prazerosa. Como possibilidade de motivação e de contraste entre diferentes formas de linguagem, realizamos atividades audiovisuais com filmes (versão cinematográfica de obras escritas), músicas, teatro e multimídia. Como atividades de extensão eram realizadas as leituras, produções textuais, e audição de CD literário¹⁶. As atividades de produção textual eram sempre orientadas, para que os alunos pudessem desenvolver uma maior variedade de

¹⁶ Este CD de áudio foi elaborado para o curso com o objetivo de auxiliar os alunos no desenvolvimento da fluência oral. Continua contos e poemas de autores diversos.

discursos. Assim sendo, foram solicitadas atividades de interpretação, análise, descrição, comparação, transformação de discursos, argumentação, resumo e, por fim, produção de um texto científico. Nas atividades audiovisuais, os alunos deveriam tomar notas a fim de que pudessem posteriormente realizar as produções textuais ou discutir tópicos específicos.

O terceiro e último módulo tinha como objetivo permitir que os alunos aplicassem o conhecimento teórico sobre ensino de línguas e a experiência literária comunicacional na construção de uma proposta pessoal e inovadora para o ensino do espanhol. Para realização desta tarefa final de curso, os alunos tiveram que ler outros textos sobre ensino de línguas, discutir e construir suas propostas em grupos de 2 e 3 pessoas, formalizar e fundamentar teoricamente a proposta e, por fim, apresentar a proposta final, em classe.

Durante o processo de desenvolvimento da proposta o professor/pesquisador se encarregou de sugerir textos e autores para sua leitura e fundamentação; realizar encontros para discussão e exposição dessa teoria, de acordo com a necessidade dos grupos; orientar os grupos na elaboração da proposta, dar sugestões, esclarecer pontos e dirimir dúvidas.

As produções textuais e as apresentações orais foram utilizadas como instrumento de avaliação formal dos alunos. Entretanto, para que se pudesse obter uma avaliação coerente com o método comunicacional empregado, foi fundamental o uso das anotações das aulas, o painel de desempenho individual dos alunos (este painel apontava o nível comunicacional oral e escrito observado em cada atividade realizada), as gravações em áudio e a entrevista, que serviu, também, para avaliação do curso.

1.6 Estrutura da dissertação

Este trabalho dissertativo está composto de três capítulos. O capítulo primeiro refere-se à metodologia aplicada na pesquisa e à contextualização da mesma. Portanto, oferece um desenho de como foi desenvolvida a pesquisa, em qual contexto e com quais instrumentos.

No segundo capítulo, que consta da discussão teórica do tema de pesquisa, apresentamos alguns estudos relacionados ao uso da literatura no ensino de línguas, que tratam de sua importância e utilidade, e autores que discutem a questão do comunicativismo. Buscamos, por meio da teoria apresentada neste capítulo, alinhar o uso da literatura ao ensino comunicacional de línguas, a fim de caracterizar o que chamamos de uso comunicacional da literatura e sua importância na formação de professores de línguas.

No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados na pesquisa e discutimos as conclusões parciais da análise e, logo após, apresentamos as considerações finais do nosso estudo.

Na parte final da dissertação constam as referências bibliográficas, a bibliografia consultada e os anexos.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo analisaremos a importância do uso comunicacional da literatura no ensino de línguas estrangeiras, investigando seu potencial e ao mesmo tempo sinalizando as finalidades que devem servir de justificativa para seu uso. Antes, porém, discutiremos os princípios da abordagem comunicacional que servirão como parâmetro para a localização da literatura neste paradigma de ensino.

A partir da análise das potencialidades comunicacionais da literatura, pretendemos descrever alguns dos princípios de seu uso como prática de ensino comunicacional e seus reflexos na formação do professor de LE. Para a discussão sobre o comunicativismo retomaremos, principalmente, as teorias de Almeida Filho (2005) e Widdowson (1991). Para a análise das questões literárias, Brunfit e Carter (2000), Widdowson (1988), Zyngier (1994 e 2003) e Candido (2004).

Não é objetivo deste trabalho, esgotar as possibilidades de uso da literatura, mas sim ressaltar aquelas que consideramos mais relevantes para processo de ensino e aprendizagem de LE.

2.1 Princípios da abordagem comunicacional

Até a década de 70 as práticas de ensino seguiam uma orientação gramatical. Ensinar língua nessa época significava prescrever estruturas frasais, léxicos e regras gramaticais. A partir dos anos 80, porém, esta orientação começa a mudar pela adoção de princípios que valorizavam a interação, a comunicação, e a significação da linguagem, motivados pela descoberta de que o aprendizado não se constrói pela formação de hábitos e que a estrutura lingüística não diz tudo que precisamos saber da língua. Almeida Filho (2002, p.49) esclarece que o trabalho de sistematização de uma nomenclatura de funções comunicativas, realizada por Wilkins, em 1972, foi um marco inicial para o movimento comunicativo, que começou, nesta época com os cursos nocionais-funcionais e foi avançando com os estudos e publicações de Widdowson (1978), Johnson (1982), Carroll (1980) e Almeida Filho (1986).

Nos primeiros anos do novo século (XXI) o ensino comunicativo já se encontrava plenamente caracterizado e solidificado (no âmbito científico), assumindo, inclusive uma nova denominação: comunicacional. Almeida Filho (2004, p.11) esclarece que “o termo comunicacional foi defendido por Prabhu (2003) como preferível a comunicativo (a) por indicar as ressignificações contínuas que o trânsito interativo impõe à linguagem”. Ele se

distancia da idéia, ainda vigente, de comunicação como fato lingüístico unidirecional¹⁷. De acordo com o glossário de Moura (2005, p. 195) a “Competência Comunicacional é a capacidade de circular com autonomia na língua-alvo produzindo e compreendendo insumo de qualidade para a comunicação e para a formação do sujeito como agente histórico e transformador”.

Esses primeiros anos foram decisivos, também, para a consolidação do conceito de abordagem e para superação definitiva da supremacia do método, que começou a decair já na década de 90. Almeida Filho (2005, p. 61) diz que na década de 70 o método consistia na preocupação única na área do ensino de línguas. Este autor (Id. Ibid.) ressalta que tudo que era feito até então estava ligado ao ‘ensinar’: a melhor tecnologia, o melhor método, as técnicas comprovadas. A partir de 80 cresce na LA o interesse por explicar o processo de aquisição da L-alvo e a atenção começa a se direcionar para os fatores afetivos. Os anos 90 trouxeram à tona a preocupação com o processo de aprendizagem, e não apenas com o ensino “o foco moveu-se gradualmente para a qualidade da relação entre os agentes da aprendizagem e do ensino (valorizando a interação, portanto)”, sinalizando o que Dick Allwright chamou de “A morte do método”¹⁸. Sobre esse processo de esgotamento do método, Almeida filho (2005, p.62) diz:

A exaustão do método como modelo de ensino, de formação de professores e de pesquisa reconhecida amplamente nos anos 90 abriu espaço para o interesse na abordagem como ordem superior e mais abstrata de teoria com a qual sustentar o ensino, a formação e a pesquisa aplicada no âmbito do ensino de línguas.

Mas foi neste século que se desenvolveu, no Brasil, a teorização a respeito da abordagem, conceituada como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua materna, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (Almeida Filho, 2005, p.78).

Tendo sido estabelecido o conceito e o interesse pela filosofia norteadora do processo de ensino- aprendizagem de línguas¹⁹, pôde-se classificar as práticas deste processo em duas grandes abordagens: a gramatical, vigente desde os primórdios do ensino de línguas até meados da década de 70 e que se configurava por orientações formalistas, com foco único nas

¹⁷ A mudança de termo não implicou mudança de paradigma ou de pressupostos teóricos, por este motivo empregaremos sempre o termo comunicacional em substituição a comunicativo.

¹⁸ Manuscrito intitulado *The death of the Method* de 1991 e publicado no Brasil no ano de 2003, como *A morte do método*.

¹⁹ Segundo o Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas de Almeida Filho (2005, p78) a abordagem orienta diretamente o planejamento de cursos, a produção de materiais, o método, a avaliação e demais fatores incidentes do processo de ensino e aprendizagem.

estruturas; e a abordagem comunicacional, que nasce com o movimento comunicativo por volta de 1972, ainda numa dimensão nocional-funcional, e se caracteriza, diz Almeida Filho (2005, p. 82), pela adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina uma língua.

Os princípios teóricos da abordagem comunicacional descritos por Almeida Filho (2005) e Widdowson (1991) são: 1. Anti-anterioridade (anticentralismo) da gramática no processo de ensino aprendizagem de línguas; 2. foco em recortes de atividades desejadas produzidos na própria língua-alvo (ex. ouvir palestras e anotar, receber (ler) mensagem e respondê-la, iniciar conversação, etc); 3. primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional; 4. visão do ensino-aprendizagem de línguas como um processo complexo de ensinar e aprender no qual a dimensão lingüística da forma não é mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política. Esta visão pressupõe uma utilização limitada de exercícios mecânicos e aprendizagem consciente de regularidade lingüística, bem como a preocupação com o conteúdo dos textos e com as formas de sua estruturação discursiva; 5. aprendizagem da comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores; 6 deslocamento da idéia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua; 7. uso de nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função, expoente de formulação, recorte comunicativo, papel social, tema, tópico, etc; 8. observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos alunos para compor objetivos do curso. O que implica utilização de temas do universo deles como forma de problematização e ação dialógica e respeito às suas limitações, além de dedicar atenção à variável afetiva e às diferenças individuais; 9. reconhecimento de que os erros são sinais de crescimento e como tal devem ser “tratados”; 10. desenvolvimento das competências comunicacionais²⁰.

²⁰ Almeida Filho (2005, p.82) diz que a competência comunicativa “denota relações o estabelecimento de relações com outras pessoas, quando se torna relevante o “como” se dizem as coisas e se constroem as ações e identidades”. O autor esclarece (2002, p.9) que a competência comunicativa é formada a partir de outras três competências básicas, a competência gramatical: conhecimento (e capacidade de uso) de itens lexicais, as regras de morfologia, as regras de sintaxe, a semântica ao nível da frase e a fonologia; competência sócio-lingüística: conhecimento (e capacidade de uso) de (a) regras sócio-culturais de uso ligadas a cenários, tópicos, papéis sociais, psicológicos e funções comunicativas; (b) regras do discurso; competência estratégica: inclui estratégias verbais ou não-verbais que compensam as falhas na comunicação devidas a variáveis de desempenho. De acordo com o glossário apresentado por Gerson Moura (2005, p. 194-199) a Competência Comunicacional se constitui de outras competências: discursiva, estética, formulaica, lingüística, metacomunicativa, metalingüística, sócio-cultural/sociolingüística, estratégica; da *sub-competência* ilocucionária; e de *componentes* comunicacionais: gramatical, fonológico, sintático, textual, lúdico, paralingüístico e o componente de uso. Entendemos que os três primeiros componentes estão relacionados à competência lingüística e metalingüística; o textual à competência discursiva; o lúdico à competência estética; e os demais às competências sociolingüística e estratégica.

O hoje do ensino comunicacional de línguas no Brasil, três décadas após sua inserção no âmbito acadêmico científico, pode ser descrito de maneira muito otimista no campo teórico, pois as pesquisas avançam em ritmos promissores. O mesmo, entretanto, não pode ser dito da prática do ensino. Almeida Filho (2005, p. 101) já afirmava que os esforços de pesquisa e implementação deveriam nos ocupar até bem mais além do ano 2005. Ao final de 2007 podemos afirmar que o trabalho de implementação das teorias comunicacionais no sistema educacional, e especialmente na formação de professores de línguas, está apenas começando. A realidade de ensino nas escolas e universidades ainda segue a tradicional orientação gramatical, tão enraizada no inconsciente de professores e alunos.

2.2 Literatura no ensino de línguas comunicacional: para quê?

Situamos a literatura no âmbito dos materiais comunicacionais, tomando como parâmetro os critérios apresentados por Almeida Filho (2007, mimeo). Segundo este autor, o insumo²¹ comunicacional tem o “foco no sentido; na autenticidade; nos conteúdos reais; na verossimilhança; na competência comunicativa e na fluência; na consciência crítica da linguagem; na consciência de cultura-alvo com compreensão e tolerância (além do exame da própria cultura); no desenvolvimento pessoal do aluno e do professor; numa visão ampla do conceito de comunicação.” Almeida Filho (Id. Ibid., p.48) diz ainda que “os princípios do apelo racional, integração e controle são requisitos ou critérios com os quais distinguir materiais comunicativos de materiais não comunicativos. O apelo racional coloca a expectativa de que o material serve para pensar, refletir, raciocinar.” Como Branfit e Carter (2000, p.15), defendemos:

A re-definição ou re-orientação no uso da literatura no ensino-aquisição/aprendizagem de língua estrangeira porque o texto literário é um texto autêntico, de língua real e contextualizada. Que oferece espaço para discussão do conteúdo (o que pode ser, se bem selecionado, motivador para o aprendiz) e ao mesmo tempo, para a investigação da linguagem - uma relação estreita entre “o que é dito” com “o como é dito”. O texto literário provê exemplos de linguagem tomados de uso real, que podem ser utilizadas em contextos ativos na interação e no trabalho de significação com e da linguagem. O uso da literatura constitui-se em genuína oportunidade para trabalhos em grupo e/ou para que se possa explorar o potencial individual de cada estudante.

²¹“Insumo é a designação de toda e qualquer amostra de linguagem na L-alvo (ou L-materna em situações onde se elabora conhecimento sobre aspectos relevantes da nova língua e do seu aprender) que funciona como potencial detonadora de competência lingüístico-comunicativa ou interlíngua nos aprendizes (residualmente).” (Almeida Filho, 2007, p. 46/47)

Propomos, por fim, que o objetivo do trabalho com a literatura em aulas de língua estrangeira seja gerar enunciação e sensibilização ao discurso, além de estimular a atitude analítica dos estudantes a respeito do discurso em ambas as línguas²².

2.2.1 Competência Estética

A despeito do racionalismo que se impõe na sociedade atual, continuamos a crer que é pelo resgate dos sentidos subjetivos dos fatos e dos atos que alcançaremos, no ensino de línguas, o desenvolvimento da competência comunicacional, através de uma formação humanizadora. Para tanto, é necessário evadir-se da “educação pela Pedra”²³, de voz inefática, impessoal, pela de dicção e cujas lições são impostas de fora para dentro como cartilha muda; em busca de uma outra educação, onde a pedra não é aprendida, ela entranha a alma, pois o artefato ensinado vem de dentro pra fora, é pedra de nascença e parte constitutiva da nossa humanidade: o estado da arte, a estética, a literatura assim como o sonho, os desejos e as fantasias.

É neste modelo de educação onde se situa a Competência Estética, definida por Moura (2005, p.96) como a “capacidade de mobilização, transposição e (re) organização de elementos simbólicos, de maneira harmoniosa, para capacitar os sujeitos a (re) criarem, produzirem e/ou interpretarem suas percepções sobre como vêem, sentem e pensam”. Segundo o autor “essa competência capacita o sujeito a fazer inferências, a criar e a produzir um discurso autêntico (que traz características peculiares do próprio sujeito), a interpretar de forma peculiar suas percepções e a posicionar-se com autonomia e autenticidade assumindo o papel de indivíduo que se afirma como sujeito crítico, ético e em constante transformação” (op.cit.). O desenvolvimento dessa competência argumenta a favor da habilidade do aluno em construir suas próprias convicções e usá-las nas relações sociais, nas interações e ações comunicacionais. Para Costa (2005, p.75),

A experiência estética perpassa nossos sentidos, mente e sentimentos para percebermos com vivacidade a realidade que nos cerca e expressarmos nossa reação perante o que compreendemos do mundo e de nós mesmos como seres humanos sempre em fase de construção. Observamos que a dimensão estética pode ser vista como um complexo, um conjunto multimensional com capacidade de dispor, transpor e compor sincreticamente um conjunto de componentes de ordem afetivo e mobilizá-los na construção do conhecimento. Essa dimensão permite compor o

²²Pedroso (2006, p. 21).

²³ Poema de João Cabral de Melo Neto, parafraseado nos segmentos seguintes deste parágrafo.

conhecimento com intensidade, sensibilidade, coerência e coesão em um embate dialógico com a realidade e com nós mesmos.

A linguagem estética, própria da arte e necessária ao desenvolvimento da competência comunicacional, é considerada como “a materialização da expressividade e afetividade que corroboram uma maior percepção para a comunicação” (Costa, 2005, p.60). Segundo a autora (id. *ibid.*), “essa compreensão provoca a construção de significação na L-alvo e permite que o próprio aluno seja co-construtor e co-autor do seu conhecimento”. Isso acontece, afirma Costa (*op.cit.*), porque essa linguagem permite que nos distanciemos do mundo para que possamos lançar um olhar ‘mais de fora’ e nos traz de volta mais conscientes dos nossos vários mundos.

O texto literário figura no cenário da arte como componente propício à aprendizagem de línguas, também por sua linguagem estética e por seu potencial de sensibilização. Acreditamos que a experiência literária no ensino de línguas permite aquisição de uma língua estrangeira dentro de um amplo sistema de significação, que estende as possibilidades de uso da linguagem, além de permitir que a linguagem adquirida não seja a convencional, prática, mas aquela dotada de literariedade, beleza, encantamento, próprios da arte, matéria-prima da linguagem estética.

O componente estético literário serve, então, como meio de expressar e compreender sentimentos, assim como propiciar condições para que o ser humano possa se desenvolver como um “todo” e não de maneira fragmentada, defende Moura (2005, p.100). O uso da literatura no ensino de línguas, dessa forma, serve de elemento gerador de sensibilização no olhar e na alma. Mas também de formação cognitivo-afetiva, pressupondo um equilíbrio entre sensibilidade e racionalidade.

Sendo uma das (sub) competências que formam a competência comunicacional, a competência estética é também indispensável à formação da competência de ensinar do professor. Santos (2005, p.41) diz que na dimensão estética da competência do professor de LE estão inseridos princípios tais como sensibilidade, criatividade, ludicidade, humanidade, amor, solidariedade e toda a diversidade de manifestações de caráter artístico e cultural. É a busca do bem, da verdade, da perfeição. E Costa (2005, p.62) completa afirmando que “a experiência estética parece conduzir o futuro profissional de letras a um maior esforço na constituição do sentido, levando-o a considerar a literatura, o objeto de arte como estruturas de comunicação. Esta postura leva os alunos à busca de significados e interpretações, tornando-se uma experiência libertadora que transcende toda classe social”.

Concluimos este tópico com um pensamento síntese da argumentação a favor do uso da literatura como rota para o desenvolvimento da competência estética, requisito da

competência comunicacional e da formação humanizadora: “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (Freire 1996, p.145).

2.2.2. Um lugar para a comunicação

A comunicação é compreendida na abordagem comunicacional como a ação de “entrar numa relação dialógica com outros, permitindo que emergam significados, laços sociais, consciência e, eventualmente, ação transformadora” (Almeida Filho, 2005, p.102).

Mas, se tomarmos a palavra como “um microcosmo da consciência humana” (Vygotsky, 1999, p.190), e assim, o pensamento como uma forma de diálogo interno e a fala como um diálogo externo²⁴, chegaremos à conclusão de que a comunicação pode ser considerada não apenas como forma de interação com o mundo externo, mas também com o universo interno das pessoas: a subjetividade.

É, inclusive, nesse ambiente de comunicação interna onde acontece a interpretação. De acordo com Widdowson (1991, p.93), interpretar é um ato psicológico, uma atividade interna da mente, que corresponde à conversa.

Está evidenciado que os diferentes modos de comunicação são indissociáveis, ainda que independentes em sua manifestação, e que, sendo assim, o trabalho de desenvolvimento da competência comunicacional em língua estrangeira, deve começar pela estimulação e organização do pensamento e terminar no trabalho com o pensamento verbalizado: a palavra.

Prabhu (2001, p. 82) diz que “a educação está prioritariamente voltada para a mente: a educação pela linguagem almeja promover nos aprendizes uma forma mental, quer a concebamos como o desenvolvimento de estruturas cognitivas ou habilidades cognitivas, a realização de uma capacidade inerente, ou como a criação de uma nova capacidade.”

O trabalho com a literatura no ensino de línguas se revela fundamental para o desenvolvimento da comunicação mental e social: 1. porque ela faz pensar; 2. porque o produto das ações mentais desencadeadas pela literatura gera interação, discussão e negociação.

Os sentidos construídos a partir da literatura não são alcançáveis sem um período de intenso trabalho mental, dito de outro modo, de comunicação interna, em que o aprendiz tenta

²⁴ Vygotsky (1999, p. 157) discute o aspecto interior da fala, onde reside o aspecto semântico e significativo, e o aspecto exterior, que ele chama de fonético.

valer-se de todo seu conhecimento lingüístico e extra-lingüísticos a serviço da interpretação e da produção de sentidos. Por outro lado, esse trabalho abriga um alto potencial de comunicação social, devido ao seu caráter não paradigmático, que permite uma multiplicidade de leituras; e pela complexidade de sua natureza, que intima o aluno à verbalização.

Segundo Allwright (2003) o trabalho de construção de sentidos envolve conscientização, trabalho intenso com outros falantes, fora ou dentro da sala de aula; ver e ouvir prestando atenção no que e no como está sendo dito (conteúdo e forma – lingüística, gramatical e discursiva). O processo de construção de significados envolve expressão reflexiva e avaliação dos *insights* pessoais e coletivos; noção de mudança; discussão do potencial de mudanças pessoais e coletivas; percepção do processo de compreensão pessoal como uma forma de apoiar a outros e de convidá-los a se juntarem à comunidade da prática exploratória²⁵.

Essas afirmações foram experienciadas por Vieira (1999, p. 46) ao analisar e descrever a interação de um grupo de estudantes no desenvolvimento de uma tarefa de leitura e interpretação de poemas. Este pesquisador constatou que os participantes costumavam formular perguntas dirigidas a si próprio (pensando alto), no esforço de realização da tarefa de interpretação. E que os alunos, motivados pelo desafio apresentado no texto literário, recorriam à fala externa como meio de resolução do problema proposto, mas também, como possibilidade de que pela socialização dos pensamentos as questões suscitadas pelo texto literário fossem resolvidas de maneira conjunta.

O trabalho desenvolvido por Vieira (op. cit.) vem confirmar a idéia de que o exercício da interpretação literária funciona como elemento desencadeador de comunicação (pensamento e linguagem verbalizada) e de que, no ensino de línguas, a literatura pode ampliar as potencialidades de entendimento de si mesmo, por incitar a reflexão e a auto-análise.

Por fim, consideramos que o uso comunicacional da literatura se centra na produção de sentidos e, assim sendo, faculta ao aprendiz o exercício contínuo da significação, da análise dos discursos literários e da orquestração da linguagem; num ambiente predominantemente interativo, que permite a aprendizagem da comunicação na comunicação, e a formação de espaços de uso real e intencional da língua.

²⁵ Exploratory Practice (EP).

2.2.3 Potencial Lingüístico

A literatura fica na aula de língua pelo princípio de que quanto mais amplo o leque de gêneros discursivos trabalhados, mais ampla será a possibilidade de desenvolvimento da capacidade textual-discursiva... Assim a proposta é a de incluir cada vez mais textos literários nas aulas de língua, como um trabalho discursivo-contrastivo intra e interlinguístico (Serrani, 2005, p. 47).

Serrani (Id. Ibid.) apresenta na citação anterior uma importante razão para o uso do texto literário em aulas de língua: o acesso a uma multiplicidade de gêneros que favorece o desenvolvimento das capacidades discursivas. Entendemos, assim, que quanto mais ampla for a experiência textual do aprendiz, maior será sua capacidade de uso do discurso.

Outro benefício do trabalho com a literatura no ensino de línguas está relacionado ao caráter socialmente contextualizado da linguagem literária, que permite ao aprendiz acessar as variantes usadas pelos falantes nativos em sua comunicação real de uso.

A linguagem literária funciona, então, como reflexo dos usos lingüísticos das sociedades, sendo, assim, uma porta de acesso para o uso comunicacional da língua estrangeira em diferentes regiões, épocas, estilos e gêneros. Figura, então, como lugar de confluência das diversas manifestações lingüísticas, tanto as aceitáveis como as condenáveis; e sempre, a real, usual, cotidiana.

Durão (1998, p.235) afirma que se formos hábeis professores e soubermos tirar proveito de uma seleção adequada de textos literários, que sejam representativos das tendências e das variedades regionais, estilísticas, temáticas, culturais e dialetais; seguramente, vamos poder oferecer um insumo rico que permita uma aproximação à história, ao pensamento, à idiosincrasia dos povos falantes da L-alvo, bem como ao modo de vida dessas pessoas.

Outro importante ganho advindo do trabalho com a literatura no ensino de línguas é o da possibilidade de fugir ao determinismo da correção absoluta, que segundo Vygotsky (1999, p.159) “só é alcançada para além da linguagem natural, na matemática”. Segundo este autor (Id. Ibid.), nossa fala cotidiana flutua constantemente entre os ideais da objetividade e da harmonia imaginativa.

Widdowson (1998, pp. 111-121) defende que a função do ensino de línguas é desenvolver nos aprendizes a habilidade para o uso da linguagem, colocando as formas lingüísticas a serviço do significado. Para o autor (Id.Ibid.), “na atividade de interpretação da poesia, há uma necessária interdependência entre o entendimento da estrutura formal e o reconhecimento dos efeitos comunicativos”, o que permite o uso da gramática para a

significação do conteúdo e o uso do conteúdo significativo para a compreensão da gramática. Nas palavras de Antônio Cândido (2004, pp. 178-179): “a forma permite que o conteúdo ganhe maior significado e ambos, juntos, aumentam a nossa capacidade de ver e sentir... O conteúdo só atua por causa da forma e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.”

Para Brunfit (2000, p.13), o uso da literatura em conjunção com outros tipos de discurso pode, em primeira instância, servir para ajudar os estudantes na identificação e compreensão da *operação da linguagem* para diferentes funções comunicativas e sensibilizá-los para a “schemata” - representação convencional - dos discursos cotidianos (Brunfit, 2000, p. 13).

Acreditamos, ainda, que o uso da literatura em aulas de língua estrangeira amplia a capacidade de compreensão da linguagem, também pela possibilidade de interação com o texto, isto é, por permitir que o aprendiz se veja refletido nele. Segundo Kleiman & Moraes (1999)²⁶ “o leitor entende um texto porque é capaz de identificar traços e vestígios de outros textos, sejam mais próximos ou distantes, mais ou menos pertinentes”. Ampliando a idéia anterior, diríamos que o leitor entende o texto, especialmente, porque ele se reconhece nele, porque encontra um eco de si mesmo, seja essa “subjetividade” projetada no texto, advinda de outros textos, ou de suas vivências, conversas, visões e experiência. Sobre essa possibilidade, Brunfit (2000, p.14) defende que a literatura pode despertar no estudante uma habilidade para inferir significados pela *interação* com o texto.

Matos (2004, p.30) defende que uma das maiores responsabilidades comunicativas de todo usuário de língua, em particular, de professores, tem a ver com o saber desenvolver a capacidade de observar os efeitos da linguagem, em prol da construção de uma linguagem essencialmente construtiva e humanizadora. O autor (Id.Ibid.) afirma ainda que não é suficiente ensinar palavras, frases, orações... Não basta ao aprendiz conhecer apenas o conteúdo lingüístico. Acreditamos que é importante saber as regras do uso cultural, tipicamente ensinadas, que orienta o falante sobre o que dizer o não dizer em cada situação comunicativa; mas que também é especialmente relevante que ele saiba escolher que palavras ou expressões usar, a partir da consciência a respeito do efeito gerado por seus discursos. Esse ensino orienta o aluno em suas escolhas fazendo-o compreender o princípio humanizador que deve nortear suas escolhas discursivas. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino de línguas deve além de desenvolver competência comunicacional formar pessoas competentes

²⁶ Apud Luciene Magalhães, 2003.p.13.

socialmente, que sejam capazes de usar a linguagem em prol da paz social, das boas relações e de uma vida mais agradável.

Neste tópico refletimos sobre alguns atributos do texto literário que nos permite considerá-lo, também, um material útil para o desenvolvimento da linguagem. Vimos que ele reflete o uso social; permite, mais eficazmente, o trabalho conjugado dos aspectos estruturais e semânticos da linguagem; favorece a compreensão da língua, uma vez que permite a identificação do leitor com o texto; oferece uma multiplicidade de gêneros textuais e, também, favorece a problematização dos aspectos éticos e políticos no uso da linguagem.

2.2.4 Insumo autêntico

Uma das premissas básicas do comunicativismo é a utilização de textos autênticos²⁷ em oposição ao uso de textos artificiais ou adaptados. Isso se deve à preocupação dos professores com que o aprendiz possa acessar a linguagem da comunicação praticada no mundo real. Tosta (2004, p.109) confirma esta idéia ao afirmar que “a abordagem comunicativa motivou o professor de língua estrangeira a buscar materiais considerados autênticos, retirados do contexto cultural nativo da língua-alvo e não inicialmente destinados ao uso em sala de aula”. Pressupõe-se que o uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar a transferência de aprendizagem. Para Graue (1998, p. 108) o uso de textos autênticos é uma vantagem incalculável do comunicativismo.

Se na tradição gramatical o material de ensino consistia de segmentos frasais descontextualizados, ou em simulação de situações funcionais, geralmente diálogos superficiais, no ensino comunicacional, temos a oportunidade de oferecer ao aprendiz amostras autênticas de linguagem, a partir da qual podemos realizar análises descritivas, contrastivas, semânticas, discursivas e até mesmo estruturais. Dentro desta perspectiva, entendemos que o texto histórico, científico ou jornalístico pode perfeitamente cumprir este papel de autenticidade, mas nenhum deles apresenta a mesma capacidade de significação, de representação de uso culturalmente contextualizado, de apelo racional e emocional e de potencial comunicativo do texto literário. Bordini e Aguiar (1988, pp.13)²⁸ afirmam que todos os textos favorecem a descoberta dos sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatores particulares, a literatura

²⁷ Texto autêntico, neste trabalho, é todo aquele que não é criado propositadamente para fins didáticos. Ao considerar que o texto autêntico é mais rico e propício para sala de aula, não pretendemos desconsiderar as possíveis utilidades do texto considerado como *não-autêntico*.

²⁸ Apud Tosta (2004, p.116)

da conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.

Brunfit e Carter (2000, p.11) ressaltam que uma diferença notável entre os discursos considerados literários e os não literários está em que, nos textos funcionais, por exemplo, espera-se do leitor/interlocutor uma ação imediata sobre o mundo. Num diálogo onde se têm formas de como atender ao telefone, o que se espera do interlocutor é uma resposta atitudinal: atender ao telefone. A linguagem usada nesses contextos é essencialmente sem ambigüidades, usa-se um referente com características específicas para objetivos determinados. Em contraste, um texto literário que contenha os mesmos itens lingüísticos não está preso a um referente único, há um deslocamento da moldura. O leitor pode extrair algum conhecimento prático de como atender um telefone, mas o texto não se esgota aí, ele vai muito além, abrindo inúmeras outras possibilidades de inferências, percepções e leituras. Desperta, ainda, a percepção do como está dito, como os termos se organizam para prover seus efeitos, sentidos e sensações. Mais, de todos os ganhos, talvez, o maior deles é o prazer advindo do contato com o elemento literário.

Este mesmo autor (Id. Ibid., pp. 14-15) cita Littlewood (1976) na discussão sobre a especificidade do texto literário, sua relação com a realidade e também sobre seu potencial criador e imaginativo.

Os textos literários têm uma relação diferente com a realidade externa. Eles, também, dependem dela para sua matéria-prima e para sua interpretabilidade, mas após terem selecionado os elementos para estas finalidades, eles buscam combinar esses elementos dentro de uma nova porção da realidade que existe apenas dentro do texto. O leitor é convidado a recriar esta realidade em sua mente, usando evidências da linguagem do texto e de seu próprio conhecimento do mundo. Sua relação com o texto literário, conseqüentemente, diferencia-se em importantes aspectos daquela relação do leitor de um texto informativo. A criatividade do leitor (ou melhor, 'co-criatividade') se desenvolve, e a imaginação produz, pelo seu desenvolvimento, uma interação dinâmica entre leitor, texto e mundo exterior, num percurso em que o leitor é constantemente levado a formar e a manter uma figura coerente do mundo do texto. A possivelmente estática e inquestionável realidade do texto informativo é substituída por uma fluida e dinâmica realidade, na qual não existe um árbitro final entre verdade e imaginação²⁹.

²⁹ "Literary texts have a different relationship to external reality. They, too, depend upon it for their raw material and for their interpretability, but after selecting elements from it, aim to combine these elements into a new portion of reality which exists only within the text. The reader is asked to recreate this reality in his mind, using evidence from the language of the text and from his own knowledge of the world. His relationship to a literary text thus differs in important respects from that of a reader of an information text. The reader's creative (or rather, 'co-creative') role, and the imaginative involvement engendered by this role, encourage a dynamic interaction between reader, text and external world, in the course of which the reader is constantly seeking to form and retain a coherent picture of the world of the text. The possibly static and unquestionable reality of the informational text is replaced by a fluid, dynamic reality, in which there is no final arbiter between truth and falsehood."

Citação traduzida pela pesquisadora.

Buscamos demonstrar, nesse tópico, que a literatura figura como material potencialmente comunicacional, por ser também um material autêntico e por abrigar características que, talvez, não possam ser igualmente exploradas em outras modalidades textuais.

2.2.5 Habilidade de interpretação e significação

O aspecto central caracterizador da mudança do paradigma gramatical para o comunicacional está na significação. De acordo com Almeida Filho (2002, p.36-37) “a ênfase maior do comunicativismo está posta na produção de significados... o professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua”. Para este mesmo autor (Id. Ibid.), ser comunicativo significa:

Propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua, que o aluno reconheça como experiências válidas de formação e crescimento intelectual. É representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica, e oferecer condições para uma aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes. É, também, permitir ao aprendiz o autoconhecimento, a interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos. É, essencialmente, ter o foco no sentido³⁰, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.

Widdowson (1988, pp. 113-114) esclarece que a abordagem “estruturalista” focaliza o significado semântico que está incorporado na forma, e significado pelas palavras e sentenças. E que a abordagem comunicacional, diferentemente, focaliza o significado pragmático, que é construído pelo uso, negociado como uma função de relevante conexão entre língua e contexto. Widdowson (Id. Ibid., p. 113) ratifica a idéia defendida por Halliday (1975) de que aprender uma língua é aprender como significar (semântica e pragmaticamente). Mas esclarece que “As pessoas não estão engajadas numa análise semântica quando estão se comunicando. Elas supõem que o que dizem, a fala lingüística produzida, será interpretada

³⁰ Vygotsky (1999, p. 181) define o SENTIDO como a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O SIGNIFICADO é definido como uma das zonas do sentido, é mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realize de formas diversas na fala.

pelos significados do acordo mútuo de cooperação na realização das implicações pragmáticas”. Desse modo, Widdowson (Id. Ibid., p. 115) propõe o trabalho de interpretação de poemas como forma de desenvolvimento dos referidos modos de significação da linguagem: semântico e pragmático. Os poemas, diz este autor, são exemplos de usos comunicativos da língua. Ao mesmo tempo em que aparecem dissociados do contexto em si, em sua estrutura deliberada, chama a atenção para as características da forma.

A interpretação, segundo Widdowson (1991, p. 91), é a capacidade, comum tanto à escrita quanto à leitura, que nos possibilita criar ou recriar discurso partindo dos recursos disponíveis no sistema lingüístico e, em certas ocasiões, a partir de outros símbolos convencionais. O autor (Id. Ibid., p.97) situa a interpretação como o mais alto nível de habilidade: a de processar linguagem como comunicação.

O fim último na aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência, seja ela mantida implícita como uma atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, ouvir, escrever e ler.

A este respeito Brunfit e Carter (2000, p.21) afirmam que os textos literários são especialmente valiosos para trabalhar como a interpretação acontece. E defendem que o uso da literatura no ensino de línguas (em conjunção com outros textos) permite, dentre outras coisas, que o aprendiz adquira uma linguagem dotada de literariedade³¹, bem como o desenvolvimento da sensibilidade para o todo da língua, e da aquisição dos tipos de procedimentos de significação, particularmente, mas não exclusivamente relevante para a interpretação do discurso literário. Os autores (2000, p.14) defendem que a literatura, de fato, pode desenvolver nos aprendizes uma habilidade para inferir significados pela interação com o texto.

O objetivo primeiro é reforçar a importância do estudo da literatura, em conjunto com outros tipos de discurso. Primeiramente, isso pode ajudar os estudantes a identificar e a entender a operação da linguagem para diferentes funções comunicativas, e sensibilizá-los para o que Widdowson chama de ‘conventional schemata’ dos ‘discursos cotidianos’ - em si mesmo, um importante recurso do desenvolvimento da linguagem na aprendizagem de língua estrangeira³².

³¹ Segundo Brunfit e Carter (2000, p.10), a literariedade é o conjunto de características que constitui a linguagem literária. Mas que não está limitada ao texto, ela é um aspecto da linguagem.

³² “The main one is to reinforce the importance of studying literature in regular conjunction with other discourse types. In the first place, this can serve to assist students in identifying and understanding the operation of language for different communicative functions and sensitising them to what Widdowson terms the ‘conventional schemata’ of ‘ordinary discourses’ - in itself an important feature of language development in foreign -language learning”.

Widdowson (1983)³³ também assevera que no discurso literário temos de empregar procedimentos interpretativos de uma forma que não nos é exigido nos processos normais de leitura e se quisermos desenvolver essas habilidades processuais para fazer sentido de discurso, então a literatura tem um lugar.

Vygotsky (1999, p.185-186) chama a atenção para o fato de que “Todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por traz delas” e que “na nossa fala há sempre um pensamento oculto, um subtexto.” A partir destas noções, verificamos que o exercício de interpretação é também fundamental para a comunicação interpessoal, pois capacita o aprendiz para a interpretação da linguagem nos contextos de uso social e funcional.

Consideramos, por fim, que a leitura deve ser um espaço de interrogação sobre como o texto chega a significar para que dessa maneira, a sala de aula não seja mais o lugar onde a instrução acontece, mas sim um ambiente de colaboração genuína, onde alunos e professores troquem experiências e apresentem o resultado de suas buscas. Num esforço conjunto de construção do saber (Zyngier 2002, p.121), o qual, segundo Paulo Freire³⁴ “só existe na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

2.2.6 Formação humanizadora³⁵

As pessoas “tem fome e sede de épica”³⁶, justamente porque a literatura trata exemplarmente temas como: felicidade, frustração, heroísmo, covardia e vai contra a filosofia do eterno sucesso, diz Serrani (2005, p.48-49). Segundo Cândido (2004, p.175):

A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

³³ ELT Journal, 37/1, apud Brunfit e Carter, 2000, p.14.

³⁴ Freire, 1987, p.58. apud Zingier, 2002, p. 115.

³⁵ Neste trabalho, o conceito de humanização advém de Antônio Cândido, para quem “*humanizar* é o processo que confirma no homem aqueles traços que consideramos 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”.

³⁶ Borges (2005; p. 49 e 53, apud Serrani 2005, p.48-49).

Nessa perspectiva, a literatura passa a ocupar não o lugar da possibilidade, mas o da necessidade no ensino de línguas, visto que, a partir dela, a experiência de aquisição de LE pode ser além de útil, prazerosa, criativa, reflexiva e motivadora. Antônio Cândido (2004, p. 06) partilha desta idéia, dizendo que, de fato, a literatura corresponde à necessidade de sonho e fruição, inerente a toda raça humana. E que ela desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante³⁷.

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

Este mesmo autor (Id. Ibid.) defende que a literatura instrui, forma e liberta, uma vez que “pode ser um instrumento consciente (ou não) de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro, ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos”. Defende ainda Cândido (2004, p. 177) que o caráter de coisa organizada da literatura nos torna mais capazes de ordenar nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão de mundo que temos.

A literatura tem sido um elemento poderoso de instrução e educação... Ela está permeada dos valores que a sociedade preconiza, ou considera prejudiciais... A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Na literatura temos a oportunidade de conhecer, refletir e experimentar a vida em sua complexidade e amplitude; pois ela liga o real e o imaginário, o concreto e o abstrato, a verdade e a mentira, a experiência e a possibilidade, o fracasso e o sucesso, o individual e o coletivo³⁸.

Assim sendo, esperamos, como Peytrard (1982, p. 34), que o espaço sugerido para o texto literário em aulas de língua, seja, de fato, o da apreciação, onde os estudantes possam explorar todas as possibilidades da língua estrangeira (acústicos, gráficos, morfossintáticos,

³⁷ Antônio Cândido, 2004, p.180.

³⁸ Tosta (2004, p.115).

semânticos) e todas as virtualidades conotativas, pragmáticas e culturais que nela se inscrevem.

2.2.6.1 Redefinindo identidades

A interação com o texto literário permite ao aluno o reencontro consigo e a redefinição de si mesmo. Este processo pode ser desencadeado através da relação particular entre aluno e literatura, assim como pelas relações estabelecidas pelo contato entre estes e demais integrantes do processo, co-participantes. É neste âmbito que pretendemos argumentar que o trabalho com a literatura no ensino de línguas também contribui para a construção – e reconstruções – da identidade pessoal e coletiva. Ela provê entendimento das identidades sociais, pois trabalha essencialmente com identidades múltiplas e fracionadas. Os sujeitos do discurso literário fogem ao estereótipo da monoidentidade característico da modernidade. Pena (2004, p.103) contribui com a afirmação dizendo que:

As identidades são permanentemente construídas e reconstruídas, em um movimento que abandona os conceitos de unidades e coerência e privilegia a fragmentação e a multiplicidade. As identidades são plurais, mixadas, frágeis, instáveis. A coesão perde lugar para uma colagem de estilos e influências, moldada por imagens midiáticas, modelos de consumo, sensação, aparências e outros infindáveis componentes de um caleidoscópio sem significado definido. Um caleidoscópio desconexo e híbrido, mas, nem por isso, desordenado, já que sua ordem está baseada na permanente recriação no interior da própria desordem.

Sendo a sociedade e as identidades entidades complexas e ambíguas, o ensino de língua estrangeira não pode partir de outra premissa, senão essa. E o discurso tomado aqui só pode ser aquele da ambigüidade e da diversidade.

Prabhu³⁹ discorre a partir de Halliday (1985, p.7) sobre a dupla vertente da linguagem, e afirma que toda a linguagem humana é um potencial para o significado ideacional e ideológico⁴⁰, em outras palavras, que ela é “um meio de aprender sobre a realidade” e também “um meio de agir sobre a realidade”. Ela é um recurso para fazer e pensar. Prabhu (Id. Ibid.)

³⁹ Mimeo. A publicação em português pode ser acessada em: PRABHU, N.S. Trad.TARDIN, R. C., CLAUS, M. Kondo., *Ideação e Ideologia na pedagogia da linguagem*. Trabalho em Lingüística Aplicada, n.38-Unicamp. São Paulo.

⁴⁰ (Prabhu, TLA n.38): ideação é a construção do conhecimento. Uma necessidade fundamental da mente humana: a necessidade de fazer sentido do mundo em que se vive. Ideologia é possuir certos ideais, ou mais precisamente, tentar melhorar o estado de coisas no mundo; enquanto a ideação está relacionada com a compreensão do mundo, a ideologia está relacionada com sua mudança para melhor.

argumenta que “A língua é testemunha das diferentes formas de dominação e repressão que a comunidade experimentou e tem sido um instrumento de algumas formas de dominação e repressão... A ideologia procura desvendar estas atitudes dissimuladas, para que as injustiças possam ser vistas tais como são e combatidas com mais vigor”.

Como Prabhu (Id. Ibid.), vemos a ideação como a formação de idéias ou de teorias sobre a natureza de vários fenômenos, e como uma resposta para a necessidade fundamental do ser humano, que é compreender o mundo. Vemos a ideologia como a busca de um estado de coisas ideal no mundo, tal como a justiça social ou a igualdade entre as pessoas.

Concluimos este tópico com a afirmação de que o ensino de línguas, cuja matéria essencial é a linguagem, não pode buscar outra coisa, senão formar indivíduos competentes comunicacionais que sejam também capazes de usar a linguagem em prol da ideação, assim como compreender e manusear a ideologia que lhe é inerente. Dentro desta perspectiva, ainda, situamos o componente literário, pois proporciona ao aprendiz de língua um espaço de ideação, e oportuniza-lhe o exercício crítico de percepção das ideologias discursivas. Tal ensino permitiria ao aluno (especialmente o aluno/professor) a conscientização crítica a respeito de si, do próprio processo de aprendizagem e do mundo/sociedade em que está inserido, assim como daquele que pretende fazer parte. Percebemos que o uso da literatura em aulas comunicacionais abre espaço para a compreensão democrática e solidária do Outro e de si, pois foge ao discurso prescritivo, ilustrativo e até mesmo totalitário. Podemos assim dizer que o uso da literatura em aulas comunicacionais de LE constitui uma oportunidade de criação de ambientes de humanização.

2.2.7 Literatura e Cultura

Se compreendermos a cultura como toda e qualquer manifestação de um povo, a língua passa a assumir o lugar de produto dessa cultura, mas também, reflexo dela. Segundo Prabhu (2003, p.4) “A língua é portadora de evidências do passado sócio-político da comunidade e age como um veículo de expressão para forças sócio-políticas atuantes no momento. Ela mantém um registro dos pensamentos e realizações de seus falantes.”

A partir dessa noção preliminar, podemos situar a literatura como manifestação e representação cultural dos povos, assim como, modo de tradução da mesma, visto que o código que a constitui é também o código lingüístico. Esta é, em realidade, a razão porque o potencial cultural da literatura se impõe em relação a outros materiais e discursos, pois, através da literatura, a aprendizagem da língua surge de maneira coligada ao conhecimento do

uso comunicacional e cultural. “A literatura, segundo Durão (1998, pp. 235-236), desnuda o modo como os participantes nativos exercem sua competência comunicativa”, “ela reflete a cultura”, e “proporciona não só uma aproximação aos valores estéticos, mas também aos valores sociais, éticos e espirituais do país que serve de marco para essa cultura”.

Graue (1998, pp.109-110) concorda que cultura também é arte, é literatura, e que por meio dela o aprendiz de língua estrangeira, nesse caso o espanhol, pode fazer de sua aprendizagem uma experiência estética, que haverá de enriquecer os elementos que o ajudará a agir em espanhol com mais naturalidade e segurança, e lhe permitirá, retomar sua original identidade com uma maior universalidade.

Temos percebido, também, que o uso da literatura em aula de língua estrangeira abre caminhos para conhecimento e apreensão da outra cultura numa versão mais veraz e mais despida de lugares comuns. Graue (1998, p.106) confirma essa idéia, afirmando que quando transmitimos nossa língua, para fazer entender nossa realidade tentamos explicar essa nossa realidade ensinando nossa história, mostrando nossa arte, oferecendo nossa literatura.

Nesse contexto a literatura figura como possibilidade de compreensão do mundo estrangeiro, justamente porque, como sugere Brunfit (2002, p.17) é um material representativo de diferentes tradições, tipos de discursos e escritores. Verificamos que, com o texto literário, é possível acessar tanto a cultura das manifestações de um povo, necessária para compreensão histórica do Outro, quanto a cultura que descreve os sentidos lingüísticos e para-lingüísticos que os falantes estrangeiros acessam no uso comunicacional de seu idioma.

Bordini e Aguiar (1988, pp.9-10) dizem que ao decifrar um texto literário o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço, e que a ampliação do conhecimento que daí decorre permite ao aluno conhecer melhor o seu papel como sujeito histórico.

O trabalho com a literatura faculta ao aluno o contato com uma forma de expressão cultural, onde estão reveladas, registradas e preservadas as idéias, os costumes, a história e as utopias de um povo (Tosta, 2004, pp. 115-116).

Como McKay (1982)⁴¹, Durão (1998, p. 134) defende que “a literatura é o meio ideal para o desenvolvimento da consciência e da apreciação do uso da linguagem em suas diferentes manifestações, já que apresenta a linguagem em um contexto autêntico, no que se refere a registros e dialetos variados, tomados sob um referencial social”. A autora (Id. Ibid.) afirma que se os textos literários forem bem escolhidos, os estudantes poderão extrair deles as

⁴¹ Literatura in the ESL classroom. TESOL Quartely, 16:4. Apud Durão, 1998, p.234.

normas de cultura e de estilo que regem o uso comunicacional da língua; esses textos podem despertar a motivação para o reconhecimento dos valores que são familiares aos alunos, podendo levá-los a uma atitude participativa.

Desse modo, entendemos que o uso da literatura é importante para a aprendizagem de LE, pois, sendo uma forma de representação cultural, pode suprir algumas necessidades do ensino de línguas. segundo Almeida Filho (2005, p. 39), “a aprendizagem das Línguas Estrangeiras necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforça a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração aos ideais e valores das culturas estrangeiras e, principalmente, das dominantes”.

A literatura tem estado tradicionalmente no estudo de línguas como forma de ilustração das manifestações culturais dos povos. Observamos, porém, que o seu potencial cultural excede essa função meramente ilustrativa, pois nos permite acessar a vivência problematizada dos povos, e a partir daí construir refletidamente nossa própria visão da cultura do Outro. Uma visão que nasce da discussão e do questionamento, em substituição à prática da assimilação acrítica. Como professores de língua devemos estar atentos ao desenvolvimento da consciência político-ideológica de nossos alunos. Devemos ajudá-los a rever valores, apagar estereótipos e destruir preconceitos em prol da compreensão e da integração cultural.

2.2.8 Interdisciplinaridade

A proposta de que o ensino de línguas seja essencialmente um ensino interdisciplinar tem sido veementemente defendida por autores como Widdowson (1991) e Almeida Filho (2005). Estes autores propõem que um ensino verdadeiramente comunicacional deve valer-se de outras matérias curriculares como material didático. Ambos concordam que o ensino de línguas deve ser um ambiente dedicado ao processamento de outros conhecimentos, de outras áreas e outras disciplinas.

Quero sugerir que as áreas mais prováveis para o ensino de línguas são aquelas das outras matérias do currículo escolar (...), estas matérias se baseiam na realidade da própria experiência e não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior através dessas mesmas matérias. (Widdowson , 1991, p.33)

Almeida Filho (2005, p. 41) afirma que a proposta mais evidente para a aula comunicativa é buscar em outras matérias escolares as fontes potenciais de conteúdos e metodologia para suplementar a aprendizagem da língua materna.

O ensino da língua estrangeira é também um veículo de partes dos conteúdos concretos das outras disciplinas do currículo. Nisso se garante sua integridade comunicativa e se intensifica aos olhos dos alunos, pais e autoridades que a língua estrangeira é formativa exatamente como o é o estudo da língua materna.

Desse modo, ao propor o uso da literatura nas aulas de língua dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, estamos sugerindo o estabelecimento de diálogos interdisciplinares entre língua e literatura, como uma proposta essencialmente comunicacional, e por considerar que o texto literário é “incontestavelmente linguagem”⁴². A interdisciplinaridade proposta neste trabalho é também aquela que se contrapõe à fragmentação e à linearidade do currículo escolar e que “não pode ser tomada apenas como encontros superficiais ou temáticos de disciplinas” (Paraquett, 2004, p.197). A literatura, nessa perspectiva, passa a ser não apenas um tema em comum às diferentes disciplinas, mas sim como uma matéria constitutiva de ambas.

Entendemos que o uso do material literário em aulas comunicacionais de LE oferece aos alunos uma experiência complementar, visto que na aula de línguas o aluno pode fazer uso do texto literário para construir significados da linguagem, do conteúdo, da cultura, do mundo e até de si mesmo. Enquanto que nas disciplinas de literatura esse tipo de conhecimento (indispensável à formação literária) costuma ser, muitas vezes, substituído pelo conhecimento sobre a literatura – através da leitura da crítica literária -, as escolas literárias, autores, épocas, gêneros, movimentos. E quase nunca o texto literário. Zyngier (1994, p.30) constata que no ensino de literatura, o aluno tem sido afastado do texto literário e conduzido ao estudo da crítica, prática essa que, segundo a autora, bloqueia cada vez mais o prazer, a apreciação e a interação do aluno com o texto.

Não pretendemos, com esta proposta, intervir no que pode ser um problema disciplinar no ensino da literatura, mas sim ratificar a idéia de que o contato direto com o texto literário nas aulas comunicacionais de LE pode significar, também, uma oportunidade de fortalecer e ampliar a experiência literária dos alunos; bem como, de construir ambientes fortes de interação, apreciação e prazer.

⁴² Roland Barthes (1980, p.9) apud Tosta (2004, p.115).

Outra vertente a ser considerada é a de que quanto maior o contato com obras e autores, maior será a capacidade de compreensão da literatura e maior será o potencial de significação do aprendiz.

O uso da literatura na aula de LE serve, então, para despertar o aluno para as disciplinas literárias, aprofundar e ampliar sua visão sobre a mesma, e, sobretudo, facultar ao aluno a experimentação direta e prazerosa do texto literário. No contexto da sala de aula de LE, o uso da literatura permite ao aluno questionar, discordar, fazer perguntas, inferir, criticar; tornando os assuntos, além de comunicativamente relevantes, lingüisticamente apropriados; como sugere a abordagem comunicacional.

2.3 Descrições do uso comunicacional da literatura no ensino de línguas

O comunicativismo, como novo paradigma de ensino, demanda, para o texto literário, um tratamento diferente daquele proposto pela tradição gramaticalista, cujos objetivos essenciais eram a erudição, a descrição gramatical e a ilustração cultural. Essa diferenciação começa na redefinição dos objetivos do uso da literatura no ensino comunicacional, e, conseqüentemente, das experiências que constituem o referido uso.

Temos defendido que o uso da literatura deve objetivar o desenvolvimento da competência comunicacional dos alunos. E que esta grande meta pode ser alcançada pela realização de objetivos comunicacionais específicos: desenvolver a competência estética dos aprendizes; a capacidade de interpretação e significação semântica, pragmática e crítica; a habilidade lingüística, discursiva e cultural; além de prover formação humanizadora.

Outros autores, como Zyngier (1994, p. 31), têm se ocupado de sugerir objetivos para o uso da literatura, os quais, segundo a autora, estão situados em três dimensões.

Dimensão político-social: habilitar o aluno a exercer uma profissão; fazer com que o aluno tenha experiência de outras pessoas, povos, sentimentos, etc. podendo assim comparar experiências através do contato com obras do presente e do passado; fazer o aluno testemunha e crítico da história em geral e de sua própria. Dimensão psicológica: favorecer o processo de auto-descoberta e desenvolvimento pessoal, fazendo com que o aluno se torne consciente de seu evoluir. Visa-se desenvolver a capacidade metacognitiva do aluno. Ao criticar uma obra de arte, o espectador, na verdade, revela mais de si próprio, de como ele vê a obra, do que da obra em si (falar do ato de perscrutar o texto, desvenda-lo, do poder criador e estimulante). Dimensão lingüístico-literária: oferecer uma visão diacrônica das posturas críticas diante das chamadas “grandes obras”; ensinar as “grandes obras” e/ou resgatar a produção das chamadas “minorias”; sensibilizar o aluno para a função estética da linguagem.

O alcance desses objetivos demanda, como assinalado anteriormente, usos condizentes com a teoria comunicacional e, assim, atividades que propunham “a resolução de problemas com possibilidade de criar interações com negociação, apresentações pessoais, jogos e quebra-cabeças, traduções de textos integrais e conversões (da escrita para gráficos e tabelas e vive-versa)”.⁴³

Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 24) confirmam que o ensino comunicacional tem exigido “uma reorganização das experiências em sala de aula e na definição dos papéis de professor e alunos de línguas”. Esclarecem que “entre essas mudanças pode-se citar a introdução de trabalhos em pares simultâneos ou pequenos grupos voltados para a realização de atividades comunicativas visando centrar, desse modo, o ensino mais no próprio aluno. Em conseqüência, os alunos precisam se tornar mais autônomos para iniciar turnos e os professores passaram a ser mais orientadores da ação do que dirigentes da prática coletiva em ordem unida”. As inovações têm o sentido de oferecer ao aprendiz oportunidades de experiências mais diretas com e na língua-alvo, propiciando-lhe mais insumo e de melhor qualidade, portanto, insumo mais significativo para o aluno.

A proposta de uso da literatura surge neste momento como alternativa, também, para realização das práticas assinaladas anteriormente. Observamos que as atividades de leitura, discussão, tradução, interpretação e qualquer outra atividade literária que envolva participação, integração, diálogo, trabalho reflexivo de significação e análise, permitem uma aprendizagem integrada e significativa da língua estrangeira.

Widdowson (1998) também defende que a inclusão de atividades literárias no ensino comunicacional, pois elas podem combinar o modo de significação semântico e o pragmático, além de levar os aprendizes a reconhecerem a necessária interdependência entre estrutura e comunicação. “Na interpretação da poesia, há uma necessária interdependência entre o entendimento da estrutura formal e o reconhecimento dos efeitos comunicativos” (Widdowson, 1998, p.115). São por essas razões, mas também por serem as poesias amostras dos usos comunicativos da linguagem, que Widdowson afirma: “uma das atividades que eu sugiro é a interpretação de poemas”⁴⁴ (op. cit.).

Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 28 e 30), concordam que o trabalho com poesias e peças teatrais, por exemplo, são atividades relevantes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ele se configura como “ambientes” de comunicação. Entretanto, ao propor atividades com a literatura devemos considerar que:

⁴³ Almeida Filho (2007, mimeo.)

⁴⁴ “One such activity, I suggest is the interpretation of poems”.

A aprendizagem depende muito do que acontece entre as pessoas na sala de aula e algumas dessas condições têm a ver com materiais e atividades apropriados e percebidos como relevantes; a possibilidade de vivenciar intensamente, com criação/construção pessoal e coletiva na língua-alvo, as interações de qualidade que ajudam a aprendizagem (aquisição); a capacidade de refletir, de auto-avaliar-se e de receber a avaliação. Formar-se continuamente, diz ele, significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação.⁴⁵

Desse modo, toda e qualquer atividade proposta para o uso do texto literário deve permitir que “a atenção do aluno esteja mais voltada para o significado e para o estabelecimento de sentidos interpessoais do que para a forma”⁴⁶, deve também prover oportunidades para a aprendizagem subconsciente e para a “plasmagem de uma competência comunicativa”⁴⁷.

Brunfit e Carter (2000, p.14) ressaltam que no texto literário as coisas são sempre deliberadamente imprecisas e ambíguas. No ensino de línguas, essa ambigüidade e imprecisão se abrem para a criação de ambientes de problematização, questionamento, produção, e muita atitude reflexiva. Se devidamente selecionadas, as experiências literárias em aulas de línguas poderão, indubitavelmente, desenvolver o ensino comunicacional descrito por Almeida Filho (2005, p.63-64), o qual se define pela:

Construção de experiências válidas, (re) afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos linguísticos dos alunos... Atividades que pareçam relevantes/interessantes, que se pareçam com a vida, que permitam usar conhecimentos e talentos já desenvolvidos (mesmo que parcialmente), que façam pensar e permitam influir no estado de coisa circundante. A diferença do comunicativismo de hoje, localiza-se, dentre outros aspectos, em considerar que envolvido no processo de ensino-aprendizagem está *uma pessoa em processo de humanização*.

Temos observado que as atividades literárias com pequenos grupos são especialmente eficazes, porque incentiva o aluno a participar e porque nesse ambiente ele se sente mais à vontade e autoconfiante. Muitos alunos têm afirmado que sua maior dificuldade em aprender a língua está na vergonha de falar, de se expor e de arriscar. Por outro lado, eles revelam ansiedade por poder dispor de ambientes comunicacionais, pois reconhecem que não podem aprender a língua sem essa prática comunicacional. No pequeno grupo, eles se arriscam, discutem, opinam, refutam, fazem inferências, inclusive, porque sempre são suscitadas

⁴⁵ Almeida filho, 2005, p. 72.

⁴⁶ Almeida Filho e Barbirato, 2000, p.26/27.

⁴⁷ Id. Ibid., p.29.

questões que lhes sensibilizam, perturbam ou motivam. Esses alunos, inconscientemente, vão adquirindo segurança e auto-estima que os levam a participar cada vez mais, mesmo quando estão diante de grandes platéias.

As atividades lúdicas também são recursos ótimos de aprendizagem, pois costumam ser motivadoras, desafiadoras e porque fazem o aluno pensar. Carvalho (2006, p. 443) afirma que as atividades lúdicas correspondem a uma forma inata de aprender, pois com elas utilizamos nossa capacidade de experimentar e nossa motivação para descobrir.

Atividades como leitura, discussão, tradução, interpretação, audição de obras literárias, etc., revelam-se especialmente proveitosas, pois exercitam os sentidos dos alunos, despertam emoções, desafiam. Quando numa atividade de interação o aprendiz se sente tocado por uma obra, o seu primeiro intuito é partilhar suas percepções; ou quando mais de uma pessoa têm percepções similares de um mesmo texto, eles também querem sociabilizar suas percepções, e o fazem mais convictos de si, pois se sentem apoiados. Da mesma forma, quando um texto desperta indignação, desgosto ou reprovação ele continua sendo uma intimação emocional, muitas vezes mais forte, à comunicação.

Neste tópico, temos demonstrado alguns princípios que devem nortear o uso da literatura no ensino de LE, tornando tal uso mais comunicacional. Ressaltamos, para isso, alguns preceitos do paradigma comunicacional, mas evitamos apresentar sugestões procedimentais específicas, pois concordamos que o professor comunicacional é, sobretudo, reflexivo, aquele que investiga as necessidades dos aprendizes e as peculiaridades de seu contexto de ensino, para a partir daí, buscar, criar e propor atividades que sejam adequadas à sua realidade e alinhadas à abordagem comunicacional.

2.4 Ecos sobre a formação do professor de línguas

Temos visto que a formação do professor de línguas está dividida em etapas distintas, duas dessas etapas são: 1. a lingüística, onde se inserem as disciplinas de línguas, e 2. a pedagógica, onde o futuro professor tenta aprender como ensinar línguas. A dissociação dessas etapas tem provido uma formação fragmentada, cujo resultado tem sido: professores que não sabem a língua, e muito menos como ensiná-la.

Consideramos que as disciplinas de língua nos cursos de licenciatura são as disciplinas vitais do currículo, por ser o lugar da experiencição da aprendizagem de línguas, e sendo assim, o ambiente onde o aluno (professor em formação) pode desenvolver suas teorias (formais e informais) sobre como se ensina línguas.

Acreditamos que se um futuro professor é levado a vivenciar experiências significativas na sua aprendizagem de línguas (e aqui propomos a literatura), e simultaneamente é interpelado a refletir sobre essas experiências, poderá ir construindo, pouco a pouco, seu modelo de profissional. Pois ele terá consciência de quais práticas, materiais, estratégias ou procedimentos são eficazes para o desenvolvimento da competência comunicacional. Essa percepção se formará de acordo com sua experiência pessoal, e com as experiências de aprendizagem dos colegas.

A inclusão de tópicos teóricos sobre ensino-aprendizagem de línguas é importante na formação de professores comunicacionais, principalmente em contextos onde predomina a abordagem gramatical, para que os alunos tenham conhecimento a respeito do processo em que estão inseridos, obtenham melhor aproveitamento, superem as barreiras do preconceito contra as propostas novas, e desenvolvam teoria formal.

Ao propormos o uso comunicacional da literatura na formação do professor de Espanhol LE⁴⁸, pretendemos: 1. sinalizar o potencial da literatura para desenvolver, de maneira integrada, a competência comunicacional e as competências de ensinar. 2. Permitir que os alunos aprendam, no uso, as potencialidades de trabalho comunicacional com a literatura e incorporem essas experiências ao seu modelo de ensino.

Temos demonstrado que as experiências literárias comunicacionais contribuem tanto para a formação de aprendizes mais autônomos e engajados, quanto para o desenvolvimento de professores reflexivos, que assumem o papel de “educador, formador de cidadania, humanizador e formador da consciência crítica da linguagem na nova língua”⁴⁹, “facilitador da aprendizagem, negociador das atividades, conselheiro ou orientador (respondendo as perguntas do aluno e monitorando seu desempenho) e co-comunicador”⁵⁰.

Allwright (2003, p. 14) diz que o trabalho para a compreensão da vida na classe de línguas proverá uma boa base para ajudar professores e alunos a fazerem juntos um ensino agradável e produtivo. O autor (Id.Ibid., p. 131-132) ressalta que o ensino de línguas deve preocupar-se primeiramente com a qualidade de vida, deve trabalhar para a compreensão da vida na classe de línguas, para o desenvolvimento mútuo, para o envolvimento de todos os participantes, mantendo-os unidos e realizando trabalho em equipe, numa atmosfera amigável.

Retomamos, por fim, a competência estética do professor de LE para reafirmar a importância da literatura como elemento de formação, também, profissional. Santos (2005,

⁴⁸ Formação no contexto universitário, dos cursos de licenciatura em Letras/Espanhol.

⁴⁹ Almeida Filho (2005, mimeo).

⁵⁰ Almeida Filho e Rita Barbirato (2000, p.30)

p.41), assevera que na dimensão estética da competência do professor de LE; estão inseridos princípios tais como a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, a humanidade, o amor, a solidariedade e toda a diversidade de manifestações de caráter artístico e cultural. É a busca do bem, da verdade, da perfeição. Costa (2005, pp. 62-63) afirma que “a experiência estética é em essência e historicamente, revolucionária. Primeiro porque essa experiência nos instiga a expressar alguma forma de julgamento, e quando o fazemos, abrimos espaços para diferentes opiniões, diferentes percepções; distanciamos-nos de nós mesmos para aproximarmos-nos novamente do nosso mundo com um olhar mais crítico, aprendemos a ser éticos”.

O desenvolvimento da competência estética do professor é, então, fundamental, pois abriga componentes fundamentais para a habilitação do professor em outras áreas: teórica, implícita, aplicada, comunicativa e profissional. Ela funciona como uma espécie de filtro para as demais competências. Costa (2005, p.62) ressalta que “a experiência estética parece conduzir o futuro profissional de letras a um maior esforço na constituição do sentido, levando-o a considerar a literatura, o objeto de arte como estruturas de comunicação. Esta postura leva os alunos à busca de significados e interpretações, tornando-se uma experiência libertadora que transcende a toda classe social”.

Concluimos este tópico afirmando que o uso comunicacional da literatura na formação do professor de LE ecoa de maneira muito positiva sobre os alunos, futuros profissionais, sensibilizando-os para as questões estéticas da linguagem e do processo de aprendizagem de línguas, e habilitando-os a trabalhar com estes componentes em sua prática docente. Ecoa, também, através da formação crítica e humanizadora, da prática reflexiva e da preocupação com a compreensão da vida e das relações.

A seguir, passaremos ao capítulo de análise dos dados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS

3.1 Introdução

Este capítulo está dedicado à exposição e análise dos dados coletados durante a pesquisa. Como parte da análise, realizaremos a triangulação dos dados, imprescindível à interpretação segura e confiável dos mesmos, inserida nos tópicos temáticos. Esses temas estão relacionados aos objetivos e às perguntas de pesquisa. Desse modo, o presente capítulo visa, por meio dos dados obtidos, descrever o uso comunicacional da literatura no ensino de línguas, no contexto da pesquisa, e identificar sua importância para a formação discente e docente dos alunos, futuros professores de espanhol/LE, de um curso de graduação em Letras/Espanhol de uma universidade pública do Distrito Federal.

Estaremos, portanto, observando o desempenho dos participantes durante a pesquisa, a fim de perceber possíveis mudanças na sua competência comunicacional e nas suas competências de ensinar.

3.2 Instrumentos de coletas de dados da pesquisa

Começaremos por uma apresentação simplificada da coleta de dados da pesquisa, a partir dos instrumentos utilizados, a saber, questionários, entrevista, observação com notas de campo e análise das produções escritas dos participantes.

3.2.1 Questionários

Para esta pesquisa, foram utilizados dois tipos de questionários: um diagnóstico, aplicado no segundo mês do curso, início do módulo literário-comunicacional (este questionário continha 7 perguntas, das quais 4 puderam ser contabilizadas nesta pesquisa⁵¹). E outro questionário avaliativo, aplicado no final do curso, após a experiência comunicacional com a literatura. Nesse último questionário os participantes tiveram a oportunidade de fazer sua avaliação do processo e da própria aprendizagem. Continha cinco questões, sendo três delas de cunho subjetivo e duas objetivas. Dispusemos de catorze questionários, visto que todos os participantes contribuíram com suas respostas.

⁵¹ As demais perguntas do questionário estavam relacionadas à história pessoal e acadêmica dos alunos.

3.2.2 Notas de campo

As observações das aulas e anotações de campo foram especialmente úteis para a análise do comportamento dos participantes em relação aos temas e atividades propostas, podendo, assim avaliar a aprendizagem comportamental dos mesmos. A importância da utilização de tal instrumento verificada, também, como recurso de contraposição dos dados apresentados nos demais instrumentos.

O corpo de dados obtidos por este instrumento abrange todo o período do curso (4 meses), entretanto, a maior parte das 44 aulas descritas no diário de pesquisa, referem-se ao módulo literário-comunicacional, visto que este era o nosso maior foco. Dentre estas, foram gravadas 4 aulas com o objetivo de analisar de forma mais detalhada o processo de interação gerado pelo componente literário.

3.2.3 Gravações

Foram realizadas cinco gravações em áudio, com as quais pudemos observar o nível de interação dos participantes, o conteúdo de suas reflexões e a maneira como eles significavam os textos literários. Essas gravações foram feitas durante o módulo literário.

3.2.4 Produções escritas dos participantes

As produções escritas dos alunos foram fundamentais para que pudéssemos traçar o perfil da aprendizagem individual. Para tanto, elaboramos, durante o curso, um relatório individualizado com a análise de cada uma das seis atividades de produção textual⁵², que nos serviu de base para a formação de um panorama evolutivo global. Os aspectos observados referiam-se à habilidade lingüístico-gramatical, à gramática textual, ao discurso, ao conteúdo, e à capacidade crítica, reflexiva e interpretativa.

⁵²As produções textuais resultantes dessas 6 atividades eram textos extensos ou conjunto de textos menores, sobre temas específicos. O tipo de texto variava para cada atividade, como resumo crítico; análise comparativa de textos ou temas, interpretações; textos de análises (social, lingüístico, cultural...); textos científicos.

3.2.5 Entrevista

Optamos por usar a avaliação oral como circunstância para a entrevista, e desse modo cumprir, simultaneamente, o duplo propósito da avaliação do processo de aprendizagem e da complementação da pesquisa. Isto foi possível, pois o teor e os objetivos de ambas as atividades eram coincidentes: referiam-se à importância do uso da literatura em aulas comunicacionais de língua e sua caracterização. A idéia de vincular a avaliação à entrevista de pesquisa adveio, também, da intenção de que os alunos estivessem interessados em responder as perguntas propostas e que, ao fazê-lo, demonstrasse comprometimento. Tratando-se apenas de uma entrevista, haveria a possibilidade de que os alunos não se mostrassem tão dispostos e motivados.

A entrevista avaliativa foi realizada em pares de discussão, aos quais foi fornecido um guia contendo as perguntas que deveria nortear a conversa. Optamos por esta modalidade por compreender que a presença do professor-pesquisador pode intimidar, modificar e condicionar as respostas dos alunos. O objetivo, portanto, era que eles pudessem falar livremente, em um ambiente confortável e livre de pressão emocional. A conversa informal com um colega de classe se revelou uma circunstância ideal para o cumprimento deste objetivo.

O ganho para a pesquisa foi o de conseguir dados mais seguros, porque mais reais. Na análise das entrevistas, é possível perceber que eles refletem sobre as respostas que estão apresentando, que essas respostas vão se construindo na interação e que elas coincidem com a atuação destes alunos em classe.

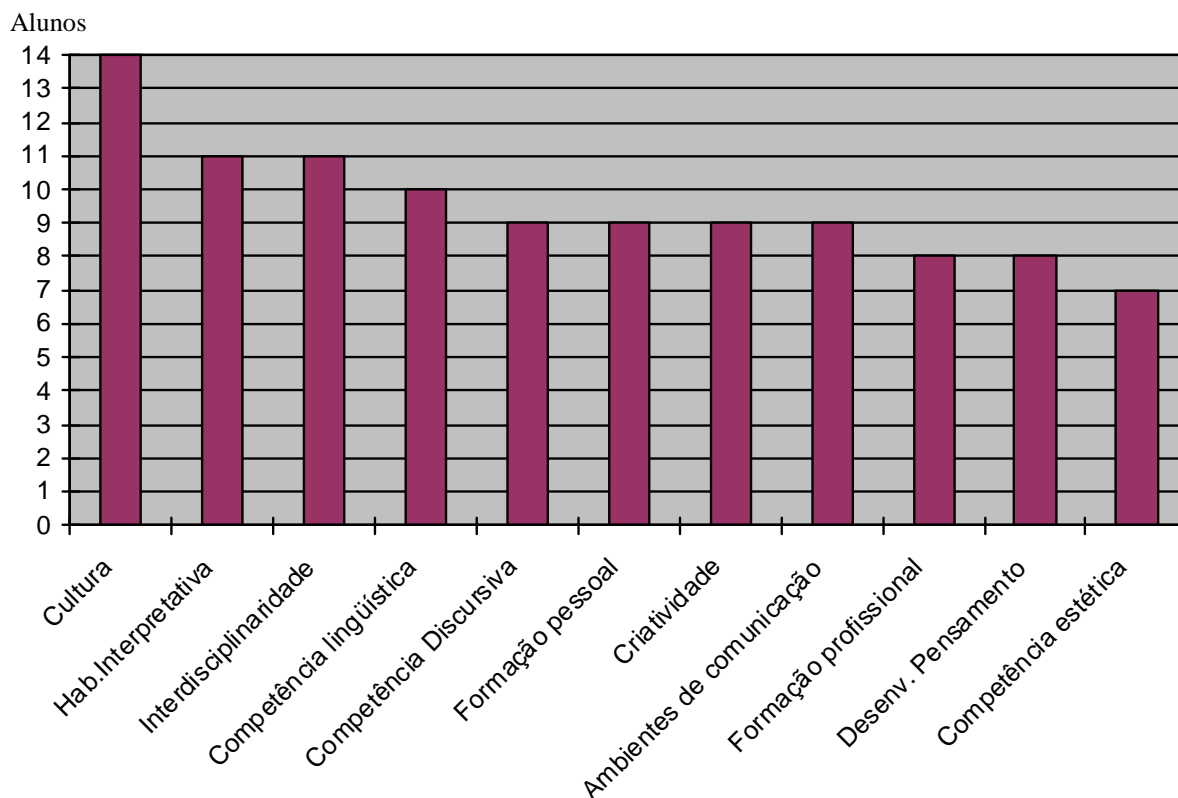
As gravações foram feitas simultaneamente, em laboratório de línguas, para que o encontro social também cooperasse para a criação de uma atmosfera agradável.

3.3 O uso comunicacional da literatura no ensino de espanhol LE: influências e importância

Para a discussão dos dados sobre o uso comunicacional da literatura no ensino de espanhol LE, apresentaremos as opiniões, crenças ou expectativas dos alunos, dispostas no primeiro questionário de pesquisa. De acordo com as respostas ali apresentadas, apenas 7% dos participantes não tinham tido nenhum contato com a literatura espanhola ou hispano-americana. 79% deles gostavam de literatura e 21% tinham pouco apreço. Quanto ao uso no ensino de línguas do curso de letras espanhol, 100% considerou necessário.

No gráfico abaixo apresentaremos as formas pelas quais, segundo a opinião dos participantes (antes do processo), a literatura poderia contribuir para o desenvolvimento (ou aperfeiçoamento) da competência lingüístico-comunicacional.

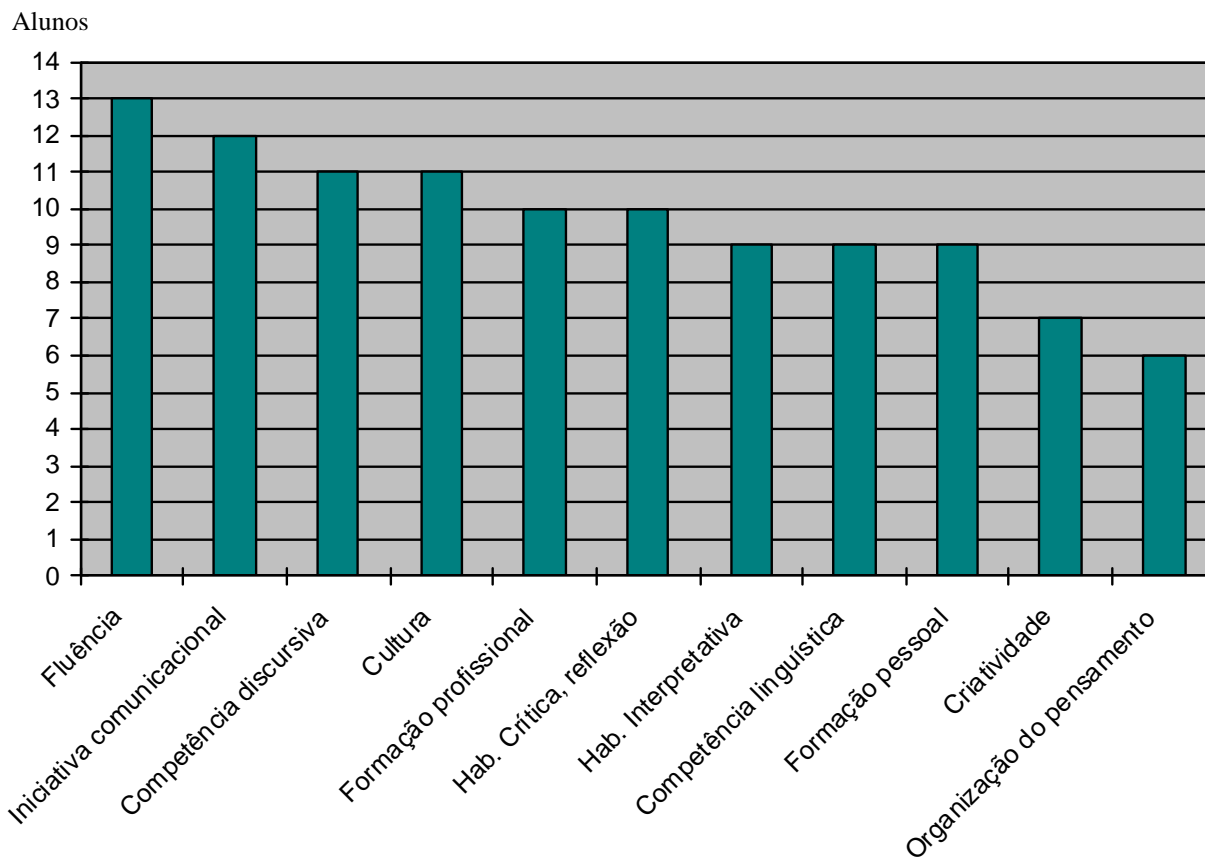
Gráfico 1- Contribuições da literatura no ensino de línguas (1)



Apesar da experiência gramatical que traziam os alunos e de alguns deles não gostarem de literatura, o gráfico anterior revela que todos os participantes tinham consciência de que o uso da literatura no ensino de línguas é uma porta para o conhecimento da cultura do Outro, o desenvolvimento de habilidades interpretativas, discursivas, assim como para a formação pessoal e profissional.

No questionário avaliativo final (final da pesquisa), eles apontaram as maneiras como a experiência com a literatura (durante a disciplina) tinha contribuído para o aperfeiçoamento de sua competência comunicacional em língua espanhola.

Gráfico 2 - Contribuições da literatura no ensino de línguas (2)



Observamos que alguns aspectos mudaram de posição, se antes a cultura era o aspecto mais enfatizado, agora a habilidade oral e a iniciativa comunicacional⁵³ passam ao lugar de maior releve. Isso se deve, seguramente, à experiência particular que eles tiveram no curso, onde a prática da comunicação era a ação mais corrente. Verificamos, inclusive através dos demais instrumentos, que os alunos descobriram novas possibilidades de uso da literatura, e que reconheceram, nestes novos usos, o desenvolvimento das habilidades de interpretação e significação da linguagem, de comunicação oral e escrita, de compreensão textual e até mesmo de criação pedagógica. Como ressalta um dos alunos do curso:

AY⁵⁴: Por ser una forma de entretenimiento, (a literatura) puede hacer con que el estudio ocurra de manera más agradable y así que las reglas se va poniendo de manera natural, poco a poco. Otra ventaja de la literatura es que ella desarrolla distintas capacidades de los estudiantes, tales como: la lectura, la entonación correcta de los fonemas; la interpretación del texto; y hasta la comunicación, pues a

⁵³ Chamamos “iniciativa comunicacional” o esforço do aluno para superar a timidez na fala, o que permite sua inserção mais ativa no processo de interação comunicacional.

⁵⁴ AY e AX são alunos que não foram incluídos como participantes, uma vez que a pesquisa não permitia abarcar um número grande de participantes. Por esse motivo, lhe atribuímos uma nomenclatura neutra, a fim de que pudéssemos incluir suas importantes contribuições à pesquisa.

través de la literatura el profesor puede crear distintas actividades, como un montaje, o entonces desarrollar actividades de investigación acerca de los temas encontrados en la obra. En resumen, hay innumerables maneras de utilizar la literatura, y sin duda lo que el profesor logrará con su uso, probablemente otro medio no lo permitirá.

Chama a nossa atenção na citação anterior, a ressalva de que a literatura é, também, uma forma de entretenimento, e por isso, capaz de tornar o ensino mais agradável; e a afirmação de que outro meio (insumo, recurso) não pode oferecer ao professor os benefícios do trabalho com a literatura.

Apresentaremos na tabela a seguir, um recorte das opiniões apresentadas pelos alunos, no final do curso, sobre a importância da literatura no ensino de língua espanhola. Entendemos que essas opiniões foram se construindo ao longo do curso e, portanto, serve como amostra da recepção à proposta e de suas influências sobre o desempenho dos participantes. A primeira parte da tabela apresenta os dados coletados no questionário II; e a segunda parte, os dados da entrevista.

Tabela 2 - Importância da literatura no ensino de línguas

QUESTIONÁRIO II	
Tópico	Opinião
Habilidades diversas	A8: (...) <i>La literatura es necesaria y también muy importante, porque no hay posibilidad de estudiar lengua separadamente de la literatura, la literatura desarrolla habilidades como: escrita, lectora, interpretativa (...)</i>
Educação, formação y aspectos lingüísticos	A2: <i>Los valores que la sociedad preconiza están presentes en las diversas manifestaciones literarias. Por eso es que la literatura ha sido un instrumento poderoso de instrucción y educación. La obra literaria permite el ejercicio de la reflexión. Permite el aprendizaje de lenguas en un contexto lingüístico natural. En la literatura escrita se insertan también la fraseología y las expresiones idiomáticas.</i>
Pensamento e reflexão	A3: <i>Creo que el uso de la literatura escrita es importante, pues al mismo tiempo que leemos, abstraemos el contenido leído, desarrollando el pensamiento, la capacidad de interpretar, de hacer relaciones con lo que conocemos... Las reflexiones son más profundas.</i>
Formação crítica, cultura, variação lingüística	A6: <i>La literatura amplía nuestra visión de mundo, nuestro vocabulario y nuestra capacidad de escribir. Nos incentiva a pensar, conocer otras variantes lingüística, otras culturas, que pueden ser totalmente diferente de la nuestra, lo que hace con que amplíe nuestra propia cultura. A12: El uso de la literatura en la enseñanza de lenguas es importante, porque es la forma más perfecta de la representación de una lengua, (y porque) desarrolla el senso crítico, la capacidad de interpretación, la lectura y la escrita. La literatura exige más del alumno.</i>

Continua

Continuação

Tópico	Opinião
Cultura, crítica, habilidades, comunicação	<i>A14: Es necesario e importante estudiar literatura en una clase de lengua... (pues) desarrolla el habla, la capacidad de oír y también la cultura. La literatura hace que el alumno esté siempre haciendo investigaciones y eso resulta conocimiento... la literatura permite que el alumno 'viaje', piense y forme su opinión a respecto de algún tema, el alumno tiene la oportunidad de conocer otra sociedad sin estar en ella.</i>
Cultura e sociedade	<i>A11: La enseñanza de una lengua extranjera se queda más completa con el empleo de literatura. Ella es la más rica manifestación cultural de una lengua, pues allí están los hechos, las costumbres, el habla y muchas otras manifestaciones de la sociedad que representan. A5: A través de la literatura se puede hacer una percepción más profundizada de la sociedad.</i>
ENTREVISTA	
Transformação pessoal	<i>A9 -La literatura produce una transformación en las personas que, probablemente, las propias personas no la perciban de inmediato, es una construcción de un universo personal, pues al estar delante de una lectura, estamos en silencio, nosotros y el libro, nosotros y el texto, es una relación muy íntima y personal; y la influencia de estas líneas, de estas palabras, adentrándose por nuestro pensamiento y siendo recibidas por nuestras emociones es tan fundamental, tan fundamental que el ser humano no debería vivir sin literatura.</i>
Aquisição inconsciente da língua.	<i>A12 – La literatura es muy importante no sólo para desarrollar el habla, (pero también) para expresarnos en la lengua, porque cuando leo un libro de literatura acabo haciendo parte de aquella historia, acabo envolviéndome bastante y sin darme cuenta estoy pensando en español, porque estoy envuelta con aquella historia, con una crítica...</i>
Linguagem estética.	<i>A13 – (...).Es de grande importancia, porque la literatura hace que nosotros desarrollemos este lenguaje estético.</i>
Criatividade	<i>A6 – (...)También desarrolla la expresividad, la creatividad.</i>
Literariedade	<i>A7 – (...)Nos ayuda a ver a nosotros mismos por otro ángulo, por otra visión. Es importante hasta mismo para conocer nuevas palabras, tener un estilo literario. Leer es importante (...)</i>
Formação crítica e interpretação do mundo.	<i>A13: Hasta hoy el uso de la literatura escrita está relacionada a aprender solamente quien es el autor, la época, datos de la escuela literaria. Es un estudio que no lleva a una reflexión, no forma personas críticas. Así (comunicacionalmente) creo que es necesario e importante, pues va a formar ciudadanos críticos, que sepan hacer interpretaciones del mundo.</i>
Expressão da língua, vida e cultura. Consciência da própria identidade e realidade.	<i>A1 -La literatura en nuestro trabajo fue importante, pues con ella tenemos la posibilidad de hacer referencias con la cultura de otros países y percibir como se dan las relaciones, como las personas ven las otras, haciendo una asociación con lo que vivimos en nuestra vida. La literatura es la expresión viva del pueblo, de la lengua, todo que se hace está relacionado con la literatura. Ella es la expresión mayor de una lengua.</i>

Continua

Conclusão

Tópico	Opinião
Estrutura e significado	<i>A3 – Por un texto (literario) puedes aprender la gramática, percibir cómo está escrito, la forma que utiliza los verbos, como construyen sus formas de pensar y al mismo tiempo podemos interpretarlo, desarrollar esta habilidad de interpretación (A10 – practicar la propia lengua). Creo que la literatura es una de las formas más completas. El teatro, el cine todo eso es bueno, pero la forma escrita aún de tener eso de estético, podemos aprender a escribir también. (A10 – creo que es un autoconocimiento, un desarrollo personal).</i>
Indissociabilidade entre língua e literatura.	<i>AX – La literatura debe hacer parte de la enseñanza de lenguas porque la literatura es hecha de las lenguas, entonces no podemos aprender lenguas sin tener una noción bien concreta de la literatura...Entonces, es importante enseñar lenguas con la literatura porque no son cosas que viven separadas, están juntas, y esta es una propuesta nueva de la enseñanza actual...La literatura es la historia de la vida de nosotros y de los distintos momentos históricos que vivimos en la vida, entonces literatura y lengua son cosas juntas, no debemos ver esto de una manera distinta, separada, yo pienso que es un punto principal de toda esta historia, este nuevo paradigma que estamos construyendo en la enseñanza actual.</i>

As opiniões manifestadas, discursivamente, pelos alunos corroboram os dados objetivos do questionário final e reforçam nossa argumentação quanto ao potencial comunicacional e formador da literatura, ressaltados também por autores como Zyngier (2003), Widdowson (1983), Brunfit e Carter (2000) e Cândido (2004), no corpo deste trabalho.

Verificamos que o participante A4, abaixo, chama atenção, na entrevista, para alguns aspectos pouco ressaltados pelos demais alunos - ainda que sejam aspectos deveras importantes. De acordo com este participante, a literatura permite ao aluno expressar-se oralmente sem a constante preocupação em falar corretamente, visto que o alto grau de envolvimento provocado pelas discussões (“sobre a cultura, o modo de vida do Outro e de si mesmo”⁵⁵) faz equilibrar o uso do monitor. Este participante ressalta, então, que as temáticas apresentadas no texto literário é um fator motivador e desencadeador de comunicação. Com isso, sugere que outros textos, cujas temáticas estejam relacionadas aos interesses dos alunos, podem desencadear esses mesmos processos emocionais e comunicacionais. Entendemos, porém, que ao especificar o texto literário, este participante o inclui no universo de textos e materiais capazes de entusiasmar e de envolver o aprendiz num ambiente comunicacional. E ao realizar essa inclusão deixa transparecer a consciência de que os diferentes gêneros textuais

⁵⁵ Palavras do participante.

despertam reações diferenciadas, inclusive porque a forma de abordagem dos temas também é peculiar a cada modalidade discursiva. O participante destaca, ainda, que a literatura permite conhecer outras culturas, sob a perspectiva do respeito e da valorização.

A4: La literatura y la mentalidad del abordaje comunicacional trae eso de respecto a las culturas distintas, y sacar eso de la comparación solamente para distinguir y poner una arriba de otra, que no es así, no hay una mejor que otra, son distintas sí, ¿hay que hacer comparaciones? hay, pero sin pensar que la comida no es buena, que la nuestra es mejor, o que las músicas, o eso o aquello, pienso que pensamos así porque no conocemos de verdad y no conocemos la sociedad, la otra sociedad que no es la brasileña.

Alguns comentários, deixados voluntariamente pelos alunos nas produções escritas, advogam a favor do potencial crítico, cognitivo, cultural e especialmente formador da literatura.

A3: El uso de la literatura es muy importante en la enseñanza por diversas razones, como la facilidad en la cognición, la posibilidad de la inmersión en la cultura, proporcionar insumos en el texto que hacen el estudiante pensar sobre el asunto y desarrollar su capacidad crítica, comprender la forma de vida y un poco de las costumbres por los textos literarios.

A9: La literatura trae en si el sentido de las enseñanzas primordiales, de los significados de la práctica de la ética y de la estética, necesarios para el desarrollo del ser como ser social...se hace necesario para el estudiante de lenguas, restablecer la conexión con la literatura, debido al conocimiento integral que ella es capaz de fornecer al individuo en formación.

A12: La literatura es, en mi opinión, el mejor contenido para el aprendizaje...

Quanto aos propósitos do uso da literatura no ensino de língua, verificamos, através dos questionários e das entrevistas, que 13 (93%) dos participantes concordavam que o uso da literatura nas aulas de língua deve objetivar o desenvolvimento da reflexão, interação e formação humanizadora. 7%, entretanto, defendia que a literatura devia continuar servindo a objetivos mensuráveis e estruturalistas, como apreensão do vocabulário ou análise gramatical. Segundo A7, a interpretação pode ser um aspecto importante, mas não indispensável. E como ele mesmo explica: falta-lhe paciência para as perscrutações peculiares a atividades interpretativas e para as reflexões próprias das subjetividades. Talvez por esta razão, este participante tenha afirmado: “no me agrada la manera como fue abordada la literatura... porque es importante que se utilice la literatura, pero a veces en un curso de lenguas o entonces mismo como profesores de lenguas no es necesario que pongamos siempre el alumno en cuestiones subjetivas”. A despeito desta opção e de não aprovar o uso comunicacional da literatura praticado no curso, este participante afirma que essa experiência o levou a repensar sua identidade:

A7: Me llevó a repensar mi propia identidad, mis comportamientos, mi personalidad... porque antes nunca nadie me habló: ¿qué estás haciendo en el curso de letras? ...Me hizo reflexionar sobre qué estaba haciendo aquí... Yo he aprendido principalmente en esta asignatura a pensar más sobre la opinión de los otros y no solamente llevar en consideración la mía.

Apesar desses efeitos sobre sua aprendizagem, A7⁵⁶ continuou defendendo o uso estrutural da literatura, confirmando, talvez, a teoria de Zyngier (1994, p.32) de que são os poucos autodidatas da literatura, os que já tenham tido experiência literária prévia e se sensibilizado por conta própria, os que continuam apreciando a literatura.

De acordo com a opinião expressa pelos participantes da pesquisa, a experiência comunicacional literária é importante para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, inclusive porque permite o seu desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

A análise conjuntural dos dados referentes ao uso do texto literário no ensino comunicacional de línguas nos permite concluir que o insumo literário cumpre a posição de insumo ótimo e apropriado à aprendizagem crítica de línguas, pois também permite o desenvolvimento do ensino ideal, assinalado por Almeida Filho (2005): significação como mensagem real; relevância maior dos conteúdos para o aprendiz (com a conseqüente ideologização do discurso); intensidade maior no processo de formação pessoal através da língua estrangeira; ênfase mais acentuada no indivíduo que aprende, apontando para uma maior autonomia, negociação, capacidade de escolher o que dizer e como dizê-lo.

A pesquisa evidenciou que a experiência literária comunicacional pode desenvolver de maneira integrada a competência comunicacional dos alunos, provendo, simultaneamente uma formação crítica e humanizadora. A partir dessas evidências, construímos uma figura representativa do uso comunicacional da literatura, contendo sua caracterização e efeitos.

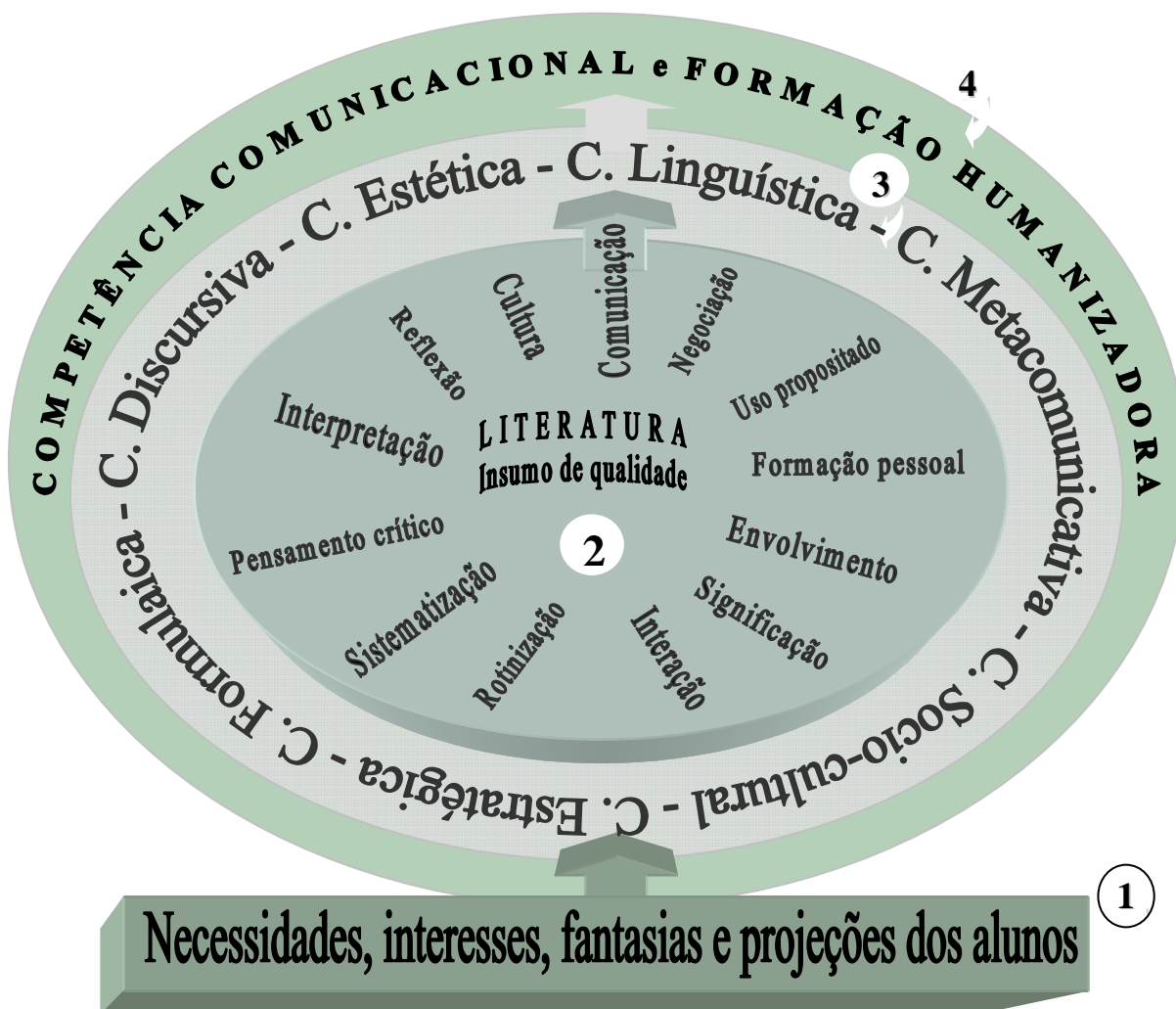
A base da figura (1), constituída das necessidades, interesses, fantasias e projeções dos alunos, dialoga com o modelo da Operação Global de Ensino proposto por Almeida Filho (2005) e serve de justificativa para o uso da literatura, uma vez que as opiniões apresentadas na pesquisa confirmam que, de fato, ela é uma necessidade do ensino de línguas; e ponto de partida para a seleção do material literário a ser usado pelos professores nas salas de aula de línguas.

A literatura, considerada na pesquisa como insumo de qualidade, ocupa o lugar central na figura, pois é a partir dela que as experiências comunicacionais de aprendizagem de línguas serão construídas (2). As experiências construídas nessa segunda esfera conduzem o

⁵⁶ Apenas dois participantes mantiveram a defesa em favor do uso estruturalista da gramática.

aprendiz ao desenvolvimento das competências⁵⁷ descritas no círculo 3, que são requisitos da competência comunicacional e da formação humanizadora.

Figura 1 – Representação do uso comunicacional da literatura



Os dados apresentados atestam, também, que o uso da literatura se faz importante, pois coincide com os interesses e necessidades dos alunos, permitindo a construção de um processo em que há “menor ênfase no ensino e mais força naquilo que tem sentido para o aluno, que o faz crescer como pessoa” (Almeida Filho, 2005, p.80), além de funcionar como “um processo construtivo e emergente de significações e identidades” (Id. Ibid., p.81).

⁵⁷ Consideramos que os componentes gramaticais, lexicais, sintáticos e textuais integram a competência lingüística; o componente lúdico, a competência estética. Não foi identificado o desenvolvimento da competência metalingüística dos alunos.

3.4 Análise do desempenho I: as influências do processo sobre a formação profissional e a recepção da abordagem incidente

A7: “Éramos mucho más alumnos que futuros profesores.”

A epígrafe deste tópico sugere a reflexão dos alunos a respeito da formação adquirida nas disciplinas anteriores ao curso, considerada por eles como uma experiência de aprendizagem sobre a língua, voltada prioritariamente para a formação discente. A7 chama a atenção para a idéia de que nesses contextos eles não eram considerados como futuros professores de língua, sendo a formação docente, muitas vezes, posta de lado.

Neste tópico pretendemos demonstrar os efeitos do uso comunicacional da literatura, na formação docente dos participantes (desenvolvimento das competências de ensinar); observar a receptividade dos alunos com relação abordagem comunicacional e, avaliar a proposta de ensino desenvolvida nessa disciplina. Com esses dados, esperamos observar o potencial da proposta para a construção de um ensino onde os alunos sejam também considerados futuros professores.

Começaremos apresentando um comentário do aluno Y⁵⁸, que reflete o comportamento dos alunos, no início do curso, e como esse quadro foi evoluindo ao longo do curso.

AY: Me pareció muy interesante, porque, en el principio algunas personas, incluso yo, nos quedamos un poco asustadas, porque estábamos acostumbrados a trabajar sólo con la gramática, y los ejercicios, y hacer textos y sólo eso, entonces pensábamos: será que eso de la comunicación, de la literatura y tal, será que esto va a dar cierto, y realmente me quedé muy sorpresa y vi como es importante. Ese método es muy, muy interesante, porque desarrollamos la gramática, sí, porque tenemos que escribir textos y para eso exige que el alumno sepa un poco de gramática, pero, nuestra interpretación ha mejorado mucho, el habla también, entonces a mí me pareció muy buena esta disciplina.

Este excerto aponta a realidade desafiadora do ensino comunicacional, quando o cenário vigente, ainda é predominantemente gramatical. Os sentimentos de insegurança e instabilidade parecem inevitáveis, tanto para os alunos, quanto para o professor, que muitas vezes se vê questionado sobre a validade de suas próprias ações e decisões educativas. Nós também, em muitas ocasiões nos questionamos sobre a legitimidade do processo em desenvolvimento, duvidamos que as atividades programadas, inclusive, pudessem contribuir para uma boa aprendizagem. E, em algumas circunstâncias, cogitamos voltar ao

⁵⁸ O aluno Y não foi incluído como participante de pesquisa, embora tenhamos utilizado algumas de suas opiniões, consideradas de especial relevância para pesquisa.

gramaticalismo, onde pudéssemos “contabilizar” a quantidade de informação adquirida pelos alunos, e assim, dispor de dados concretos, números e notas. A última etapa do curso, entretanto, foi uma confirmação de que a angústia experimentada pelo professor que se arrisca na tempestade do ensino comunicacional vale muito a pena. A avaliação do desempenho e a reação afetiva e comportamental dos alunos foram, assim, fundamentais para a validação do processo e da pesquisa. Exemplificados aqui por um depoimento de A9 em um de seus exercícios escritos.

A9: El abordaje comunicacional en cuanto enseñanza de lenguas, a mi ver, es lo que más resulta en cuanto aprendizaje, digamos así, ‘holística’. Asistir a películas, leer poemas, oír canciones y de todo retirar el sustrato, propicia al alumno una formación integral, que lo embasa con todo el universo cultural de la lengua, y además, el hecho de practicar, emitir opiniones, revelar conceptos... esto, hecho frente a la clase, desinhibe el alumno, produciendo un fantástico resultado.

Na tabela seguinte apresentaremos os dados que expressam a receptividade dos alunos à proposta de ensino desenvolvida na disciplina, e suas influências no desenvolvimento da competência de ensinar dos alunos (futuros professores). Os dados apresentados foram extraídos da entrevista.

Tabela 3 - Análise da abordagem incidente

1. RECEPÇÃO	
Questionário 2	
Participante	Análise
A4	<i>El abordaje comunicacional nos ha ayudado mucho. Se ha distinguido mucho de las demás (asignaturas) que hemos hecho.</i>
A5	<i>A mi me parece muy bueno este método porque podemos desarrollar nuestra aprendizaje en clases, formando grupos, emitiendo juicios de valor. Obtuvimos un desarrollo en el habla. En las otras asignaturas estudiamos gramática, dejando de lado las otras competencias del aprendizaje causando perjuicios a nuestra formación... la ventaja para mi aprendizaje de este método comunicacional es que puedo percibir un desarrollo en mis reflexiones, la pérdida del miedo de hablar, ahora hablo mucho más y he aprendido a controlar el monitor.</i>
A8	<i>Nos sentimos a voluntad para hablar y participar de la clase.</i>
Entrevista	
A1	<i>Tuvimos un abordaje distinto de todos que tuvimos hasta hoy en nuestro curso y para mí fue una forma de aprendizaje muy gratificante, pues tuve un mejor aprendizaje, incluso por tener necesidad de estar hablando todo el tiempo, tener que producir textos siempre, hacer análisis de obras y algunos poemas, hacer presentación oral, entonces, para mi fue una asignatura que tuvo todo que ver con su nombre.</i>

Continua

Continuação

Participante	Análise
A4	<i>Me pareció una asignatura distinta de las otras que hemos visto y ha permitido desarrollar mucho más el lenguaje y permite que el alumno piense por sí propio y no se quede en aquel modelo, (Aluno X: de enseñanza tradicional que solamente habla de gramática) aquellas cosas de una estructura hecha, y repetimos, contestamos, preguntamos, repetimos y sólo eso, y que no permite pensar de verdad.</i>
A5	<i>La enseñanza comunicacional de lenguas es muy interesante, porque hablamos más, discutimos más, porque en estos cuatro semestres que estoy en la universidad, ese fue la primera asignatura con enfoque más cerca de la literatura, que hizo con que los alumnos discutieran en grupo y podrían dar su opinión sobre los temas.</i>
A7	<i>Cambió la manera de cómo estábamos haciendo la práctica de español oral y escrito, porque no teníamos esa visión de ser profesores, solamente de adquirir, o conseguir, adquirir contenido, y solamente contenido gramatical nuestra competencia comunicacional no era muy explotada en la clase.</i>
A9	<i>El proceso de aprendizaje de lenguas y formación de profesores de esta asignatura, para mí ha sido absolutamente, completamente revolucionario, porque bajo el abordaje comunicacional el alumno es invitado a pensar y a expresar con su propio universo, con todo lo que traiga de su propia experiencia de vida y eso es muy positivo. Trabajando el abordaje comunicacional tenemos, todo el tiempo, que estar estimulados a pensar a hacer correlaciones de los insumos que recibimos con lo que tenemos en nuestra vida cotidiana, y estas correlaciones acaban por enriquecernos mucho en el propio vocabulario de la lengua, porque el esfuerzo que uno hace va trayendo, va despertando la percepción. Este abordaje lleva realmente a una ampliación real y efectiva, práctica e incluso cotidiana del habla de la nueva lengua. Cuanto a la construcción de conocimientos teóricos y prácticos útiles a mi formación docente, esto, repito, ha sido una verdadera revolución, porque siempre me cuestionaba. Cuando entré en la universidad pensaba que acá sería la casa del conocimiento y que todos irían discutir muy profundamente todos los temas presentados, sea en que asignatura fuera y cuando esto no se dio en la práctica me quedé un poco decepcionada porque como configurar una profesión de profesora sin hacer con que todos participaran y tuvieran placer en participar de una clase?, esa era una cuestión y yo he visto que con este abordaje comunicacional es posible sí, traer todos a un involucramiento con los temas desarrollados...no hay nadie, absolutamente nadie en la clase que no se hubiera expresado y esto para mí es lo máximo que podría suceder.</i>
A10	<i>Yo creo que la comunicación depende de la práctica, no tiene sistema mejor que el comunicacional para desarrollar esta práctica.</i>
A13	<i>El método comunicacional, fue de gran valor para mí, porque desarrollé bien la lengua, porque del año pasado para este, no sé si fue posible para todos percibieren, yo tuvo un gran desarrollo en la habla principalmente, fue impresionante, porque tenemos poco contacto con la lengua, pero ahora desarrollamos la comunicación, eso es muy importante.</i>

Continua

Continuação

Participante	Análise
A14 e A8	<i>(...) Después de esta asignatura nosotros estamos más tranquilos para hablar... el abordaje comunicacional nos permite hablar con más tranquilidad.</i>
A8	<i>Doy clases de portugués y muchas cosas de la clase yo adapté para el portugués, como por ejemplo, ese abordaje comunicacional y el tener menos tiempo para el abordaje gramatical (...) y trabajando más con literatura, con músicas, con películas y todo.</i>
Aluno X	<i>(No ensino essencialmente gramatical) no tínhamos conhecimento acerca de la cultura, de la lengua, de otras cosas, solamente gramática, palabras. Es un mundo nuevo que se abrió para nosotros... en esta clase yo he visto que los alumnos hablaban mucho, no solamente el profesor, y cuando vengo para acá estoy cansada, he trabajado todo el día, y a veces me hacía bien escuchar otras personas, era muy gracioso todo eso, era muy divertido, y también cambiamos nuestra cultura entre nosotros...</i>

2. INFLUÊNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Participante	Desempenho
A1	<i>La formación profesional que construimos en nuestro curso tiene muy que ver con el método y abordaje de enseñanza que vamos utilizar en el futuro. Yo vi en esta clase que hay otras formas, que no sólo la gramatical, que era una que yo veía como una salida para enseñar lenguas. Entonces tuve la oportunidad de conocer otro método y pude hacer un cambio de pensamiento con relación a mi futuro profesional, pues yo no tenía perspectiva de trabajar con enseñanza, por lo menos en clase, sólo si fuera como educador social como ya soy ahora.</i>
A3	<i>Me encanta mucho todo eso, y esa forma de enseñar para mí es muy importante, porque pienso en dar clases, no quería tener ese abordaje gramatical, entonces eso fue como una semilla para que me desarrolle y continúe buscando formas de enseñar de esa manera, me encantó mucho sinceramente, yo quiero hacer eso en la práctica, no sólo en la teoría.</i>
A6	<i>La parte profesional contribuyo a todos. Estábamos acostumbrados a solamente llegar en las clases ver el contenido en la pizarra, en las apostillas, solamente los contenidos gramaticales, y a desarrollar una opinión crítica de lo que nos estaba siendo pasado. Esa asignatura hizo con que platicáramos más eso que estaba perdido en los semestres pasados.</i>
A7	<i>Nos permitió, yo creo que puedo hablar por nosotros dos, que es contribuir con nuestro arsenal teórico y práctico útiles a nuestra formación.</i>
A10	<i>Yo no estaba entendiendo mucho la propuesta, porque yo pensaba que la enseñanza por el método comunicacional era sólo una persona hablando, sólo para desarrollar el habla, pero ahora tengo una consciencia de que no es sólo eso que se desarrolla en la enseñanza por el método comunicacional, desarrollamos varios otros aspectos, como ha quedado claro durante las clases.</i>

Continua

Conclusão

A3 Questionário	<i>En las otras asignaturas el abordaje es gramatical, el objetivo es enseñar los contenidos propuestos. Por eso, creo que en esta asignatura pude vivenciar, analizar mi proceso de aprendizaje y de esta forma tener embasamiento para escoger mi forma de enseñar.</i>
--------------------	---

Os participantes afirmaram que a experiência comunicacional com textos literários pode contribuir para a sua formação profissional. Este dado pôde ser comprovado pelos projetos de ensino apresentados no final do curso, mas também pelas intervenções dos alunos durante as aulas, pelo envolvimento e pelas discussões levantadas.

Está evidenciado que um dos maiores ganhos da pesquisa concernente à formação profissional foi a experiência de “descoberta” do comunicativismo, e a sensibilização para a construção de um ensino formativo, muito mais que informativo, como expressa o participante A12.

A12: Yo nunca había escuchado algo sobre específicamente método comunicacional, gramatical sí, pero comunicacional no. Entonces yo creo que en esa asignatura, mismo que a uno no le guste, y no va a usar este método con sus alumnos, ahora sabe que el método existe y que tiene sus ventajas y desventajas.

O comentário de A12 é representativo da turma, uma vez que nenhum deles revelou o mais ínfimo conhecimento sobre a abordagem comunicacional. Todos relataram a experiência como nova, inusitada, e a abordagem, desconhecida. Apesar do efeito surpresa, da insegurança, desconfiança e medo, expresso por parte da turma no início do curso, reconhecemos que os resultados – qualitativos e quantitativos – atestam a favor da inserção da literatura na formação de professores. As entrevistas e o comportamento dos alunos revelam a mudança de concepção e a forma como eles se desprendiam dos sentimentos de receio e iam se envolvendo cada vez mais com as ações desenvolvidas no curso.

A5: Tuve un poco de miedo, en el principio de la disciplina, porque estaba acostumbrada a la cosa de sólo gramática, la cosa de realmente, leer, escribir y solamente eso. La parte comunicacional, que fue el enfoque de esta asignatura, me dejó muy sorpresa y me ayudó a desarrollar cosas que pensé que no fuese capaz y ahora pienso que estoy un poco mejor y que puedo mejorar mucho más.

Outro grande aprendizado obtido foi o a da percepção de que a universidade não deve oferecer uma formação semelhante àquela praticada nos cursos de língua, que nesses ambientes também se estão formando professores e especialmente por isso, o processo deve oferecer uma formação integrada, com desafios e atividades mais desafiadoras, que os ensine

a pensar, que os torne mais autônomos, que os ensine a ser alunos – e professores – críticos, engajados e comprometidos com o exercício da reflexão e da auto-avaliação.

Nos dois módulos do curso, os alunos foram formando e fundamentando suas opiniões a respeito do uso comunicacional da literatura no ensino de línguas e da própria abordagem. Eles puderam adquirir conhecimento teórico, advindo das leituras e da própria experiência. O processo de conversão dessa teoria em competências de ensinar foi evidenciado no último módulo do curso, com o desenvolvimento da proposta de ensino. Nesta ocasião eles precisaram processar o conhecimento adquirido e transformá-lo em atitude prática, e foi neste momento em que as dúvidas e dificuldades foram postas em evidência, fazendo com que se debatesses com um verdadeiro problema e se empenhassem na busca de soluções. Os encontros de discussão, orientação, reformulação revelaram a emergência de uma competência que ia se desenvolvendo à medida que os alunos adquiriam maior compreensão dos princípios da abordagem. O que foi ajudado em grande medida pelas leituras que tiveram que realizar enquanto desenvolviam a proposta de ensino⁵⁹.

Para traçarmos um panorama da abordagem de ensino dos alunos, consideramos suas opiniões apresentadas em sala de aula, suas dúvidas e questionamentos e, principalmente, as propostas⁶⁰ de ensino que eles apresentaram no final do curso.

A tabela disposta a seguir demonstra, respectivamente, a abordagem de ensinar que os alunos demonstravam no início e no final do curso.

Tabela 4 – Panorama parcial de desempenho (1): as propostas de ensino dos alunos

Abordagem inicial														
ABORDAGEM	PARTICIPANTES													
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
Gramatical														
Comunicacional														
Abordagem final														
Gramatical														
Comunicacional														

⁵⁹ Alguns alunos chamaram a atenção para a ausência de material teórico sobre ensino comunicacional em língua espanhola.

⁶⁰ Este projeto foi apresentado no final da disciplina e consistia na elaboração de uma proposta de ensino, que poderia ser uma atividade comunicacional – tarefa, projeto... - ou planejamento de curso. Constava de descrição da proposta e da fundamentação teórica.

Uma análise individualizada de alguns participantes nos fornecerá maior subsídio para interpretação dos dados apresentados na tabela 06.

A1 demonstrava muito interesse pela proposta de ensino comunicacional com literatura, provavelmente por sua personalidade ativa, participante, naturalmente crítica e reflexiva. Possuía muita habilidade interpretativa e as discussões lhe motivavam. Afirmava (nas produções escritas, conversas, entrevista, aulas...) que esse era um bom ensino. Entretanto o conhecimento teórico que lhe habilitaria a transformar suas opiniões em proposta de ensino, ainda era superficial e incipiente. Desse modo, embora tenha apresentado uma proposta gramatical, os dados obtidos sobre esse participante o classificam como um aluno ideologicamente comunicacional.

A7 argumentava a favor da abordagem gramatical de ensino de línguas, e defendia as práticas de sistematização gramatical com a avidez de um político partidarista. Suas opiniões eram justificadas por sua preferência e maior confiabilidade em práticas mensuráveis e objetivas. A subjetividade da literatura e do ensino comunicacional lhe infundia repulsa. Julgava que quanto mais calculado e medido o ensino, maior a possibilidade de aprendizagem. Não lhe atraíam as atividades de reflexão, análises, interpretações, nem as produções escritas; embora demonstrasse interesse pelas discussões orais e tivesse um espírito crítico aguçado. Os matizes comunicacionais na sua proposta final podem significar o surgimento de um gene, visto que sua idéia inicial era totalmente gramaticalista⁶¹, mas também pode indicar uma mera adequação ao contexto avaliativo em que estava inserido, pois não se verifica nenhuma fundamentação teórica em seu trabalho e suas opiniões demonstravam a não aceitação do paradigma comunicacional.

A11 era o tipo de aluno que, embora envolvido nas atividades e sempre participativo, guardava intactas suas concepções estruturalistas. Para A11 a aprendizagem de línguas está diretamente associada ao conhecimento das estruturas lingüísticas e lexicais, embora tenha afirmado em seus registros que a experiência comunicacional foi significativa para sua formação.

Não obstante A13 tenha apresentado uma proposta comunicacional e tenha sido um participante engajado, suas idéias evidenciavam, em grande parte, uma predominância gramatical. Esse participante considerava que a abordagem comunicacional era possível apenas em contextos específicos.

⁶¹ Consistia na adaptação de um texto literário para que através dele pudessem trabalhar um assunto específico de gramática. A atividade estava baseada no professor e os alunos participavam apenas com a proposição de respostas para as perguntas feitas pelo professor, as quais estavam essencialmente direcionadas para o tópico gramatical.

A análise geral dos dados indica que 28% dos participantes discordavam da proposta comunicacional desenvolvida no curso, principalmente, pela insuficiência de atividades de sistematização e rotinização gramatical; e pelo caráter aberto e subjetivo das atividades e das avaliações, apesar de todos afirmarem que a experiência comunicacional com literatura seja importante e, inclusive, prazerosa; e que a abordagem comunicacional seja o paradigma mais apropriado à formação em língua espanhola.

Entretanto, a complexidade da materialização da abordagem, quando inserida no contexto educacional brasileiro, não deixou de ser observada. Questões como o desenvolvimento da abordagem comunicacional no ensino infantil - ou em níveis iniciais e o tratamento da gramática no comunicativismo eram trazidos à tona muitas vezes, principalmente pelo participante A4, que considerava a abordagem apropriada, embora difícil de ser implementada. Este mesmo aluno também questionava a ausência do ensino comunicacional na universidade, visto que era algo importante à sua formação. Estas discussões evidenciavam, especialmente, o desenvolvimento da consciência comunicacional dos alunos.

O trabalho final do curso contribuiu para a construção dessa consciência, visto que sua elaboração exigiu muitas discussões em classe, formulações e reformulações das idéias e da estrutura. Entretanto, observamos que a pesquisa sobre o ensino comunicacional – atividade preliminar da tarefa – foi relevante⁶². Conforme as opiniões dos alunos, foi a partir desse momento que puderam entender realmente a organização do curso, o planejamento, sua abordagem e objetivos.

Percebemos que a experiência comunicacional com textos literários pôde influenciar a competência implícita da maioria dos alunos, pois percebemos, pelos dados coletados, uma mudança de pensamento, de crenças e de filosofia; além de uma predisposição em aplicar essas novas descobertas a sua prática profissional.

O estudo dos textos sobre a teoria do ensino-aprendizagem de línguas, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento (ou desencadeamento) da competência teórica. Como já foi dito, os alunos consideravam que o ensino comunicacional, e a o uso da literatura sob a abordagem comunicacional, como uma proposta inovadora. Foi, então, a partir da leitura da teoria formal de ensino de línguas, associada à vivência comunicacional, que os alunos foram sendo despertados para as questões do ensino comunicacional e para o desenvolvimento do conhecimento teórico formal. O curso foi então uma primeira contribuição para que os alunos

⁶² Foi ressaltado pelos alunos que a ausência de textos sobre a teoria do ensino comunicacional em língua espanhola é negativa.

pudessem ir articulando suas teorias pessoais (informais) com as teorias formais, em busca de uma competência aplicada.

Voltamos a ressaltar, entretanto, que o desafio de aplicar a teoria estudada à construção de uma proposta de ensino de línguas, no final do curso, foi o elemento essencial para que os alunos iniciassem o processo de apropriação da competência teórica e também da aplicada.

Com isso queremos ressaltar que, de fato, é a oportunidade de experimentação que permite ao aluno/futuro professor ir desenvolvendo as competências de ensinar e que essa oportunidade dever ser dada, principalmente, durante a sua formação universitária, antes mesmo de sua integração ao mercado de trabalho.

A percepção de que os alunos podiam descrever, analisar e refletir sobre as ações que estávamos desenvolvendo em sala de aula, demonstrou também que eles estavam se formando como professores reflexivos, pois demonstravam compromisso com a própria formação e o anseio de se tornarem professores capazes de sensibilizar e motivar a aprendizagem de seus alunos. Eles queriam ser bons professores, e isso explica, por exemplo, a inquietude revelada diante do que consideravam novo: o ensino comunicacional com a literatura. O interesse com que eram formuladas as perguntas; a motivação com que discutiam os temas; o desprendimento e o esforço dos alunos em construir uma proposta de ensino comunicacional, são indícios da experiência reflexiva que estavam construindo.

As declarações deixadas na entrevista e o comportamento dos alunos em sala de aula revelavam a insegurança e o medo que tinham diante do desafio de construir a referida proposta. Entretanto, os trabalhos apresentados demonstraram o crescimento dos alunos no âmbito da teoria formal e aplicada, pois eles, não somente justificavam e explicavam as ações propostas, mas também propunham atividades coerentes com a teoria comunicacional. O intenso trabalho reflexão esteve evidente nas propostas apresentadas, sobretudo, porque elas conduziram os alunos à adoção de novos e diferentes comportamentos.

Os dados da pesquisa evidenciaram também que o trabalho com a literatura, foi importante para o desenvolvimento da competência estética dos alunos. Pudemos observar acréscimos⁶³ na sua capacidade de mobilizar sincreticamente sentimentos, atitudes, e percepções, em prol do reconhecimento de uma palavra, frase ou discurso como belo ou feio. De metaforizar, significar e codificar símbolos concretos em abstratos e vice versa (palavras

⁶³Através das tabelas de desempenho podemos observar o percentual dos alunos cujo desempenho sofreu influência. Percebemos também que embora a mudança não foi tão expressiva quanto à recepção da proposta e à competência e teórica, ela foi importante pelo seu potencial desencadeador e sensibilizador.

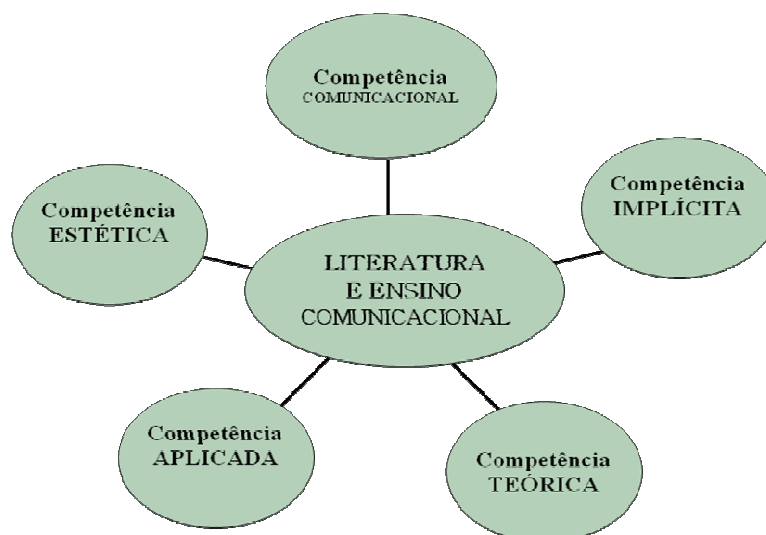
em imagens e vice versa) a fim de produzir, construir, compreender e (re) significar sentidos na língua alvo⁶⁴. E através das propostas de ensino que eles apresentaram, pudemos perceber um amadurecimento da capacidade de transformar essa matéria prima em desempenho docente.

Reafirmamos, por fim, o potencial comunicacional da proposta, pois pudemos perceber o crescimento da capacidade dos alunos de circular com autonomia na língua-alvo por meio da criação/compreensão crítica de linguagem humana para a comunicação, em contextos múltiplos de interação, e para a formação do sujeito como agente histórico e transformador (competência comunicacional, Moura, 2005).

Não foi possível, no âmbito da pesquisa avaliar a competência lingüístico-comunicativa⁶⁵ e a competência profissional⁶⁶ dos alunos, pois nossa proposta não incluía a análise do desempenho profissional dos alunos.

A partir dessas constatações sobre as influências do ensino comunicacional da literatura e o desenvolvimento das competências de ensinar dos alunos, construímos uma figura síntese desta nossa argumentação (Figura 2).

Figura 2 - O uso comunicacional da literatura e as competências de ensinar do professor



⁶⁴ De acordo com o glossário de Moura (2005) esses são atributos constitutivos da conceituação da Competência Estética.

⁶⁵ Definida no glossário de Moura (2005)⁶⁵, como a capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, para que os alunos tenham isso como insumo útil e possam, eles mesmos, produzir competência.

⁶⁶ De acordo com Almeida Filho apud Alvarenga (1999: 60-74), (...) Ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo. Essa competência se manifesta, por exemplo, quando um professor vai buscar ocasiões de estudar, quando vai a congressos, quando busca mais especialização, enfim quando toma conta de si no plano profissional. (id. Ibid. 70).

Concluimos este tópico com a afirmação de que os ecos da experiência comunicacional com textos literários na formação de professores de espanhol situam-se, especialmente, no desenvolvimento das competências de ensinar dos futuros professores, mas também na sua formação social, como sujeito histórico, transformador, reflexivo e humanizador.

3.5 Análise do desempenho II: A competência comunicacional e a subjetividade

Este tópico está destinado à análise do desempenho dos participantes no âmbito da competência comunicacional e da formação pessoal. Com esta análise, pretendemos identificar as maneiras como a experiência de ensino comunicacional com textos literários influenciou o desenvolvimento dos alunos nas referidas áreas.

3.5.1 Influências na competência comunicacional

A9: Grande parte de los alumnos de la clase está cursando desde el primer semestre, la Teoría y Práctica del Español, en este semestre los alumnos han dado 'un salto cuántico'. Estoy impresionada con la capacidad de habla de todos, especialmente de algunos más tímidos, que sé que no se expresaban por vergüenza de cometer errores hablando. Perdieron la vergüenza y se están perfeccionando en la expresión oral. Siento mucho que no se continúe hasta el final del curso con esta asignatura, que a mi ver debería seguirse hasta el último semestre.

Como podemos perceber, as palavras de A9 são realmente motivadoras para a pesquisa, tanto no aspecto da recepção, quanto no da aprendizagem. Somados aos dados da pesquisa, verificamos que este quadro vem legitimar a importância da literatura no ensino de espanhol LE, assim como a caracterização comunicacional de seu uso.

A partir da análise das produções escritas dos participantes e das observações das aulas, traçamos um panorama evolutivo baseado em quatro habilidades relacionadas à escrita (Tabela 5) e quatro outras habilidades (Tabela 6) relacionados à oralidade. Para cada um desses aspectos atribuímos 4 categorias de classificação: S⁶⁷ – Satisfatório/Superior; M – Mediano/Intermediário; I - Incipiente; 0 – Inexistente; (-) – Não Identificado.

Estes perfis foram corroborados pelas observações das aulas e, muitas vezes, pelos comentários que os alunos faziam a respeito do desempenho dos colegas. Estes comentários traziam uma informação indispensável sobre o comportamento comunicacional dos alunos

⁶⁷ A categoria superior não pretende indicar perfeição na referida habilidade, mas uma certa superioridade em relação ao estágio curricular.

antes do curso, como exemplificado na observação do aluno Y (referente à A5): “*Has mejorado mucho,(...) recuerdas que el semestre pasado no conseguias habla?,Una vez no has conseguido hacer una prueba oral y ahora no, ahora habla en la clase, en la presencia de todos y eso me parece muy bueno*”. E que era fundamental para a percepção mais coerente do desenvolvimento do desempenho dos alunos.

Os panoramas apresentados nas tabelas a seguir apresentam o Nível Inicial (NI) e o Nível Final (NF), que corresponde, respectivamente, ao desempenho comunicacional dos alunos no início e no final do curso. A primeira linha de cada participante apresenta o NI e a segunda linha o NF.

Tabela 5 – Panorama parcial de desempenho (2): a comunicação escrita

Participante	Comunicação escrita				Fatores de influência	
	Organização do pensamento	Habilidade Lingüística, gramatical	Conteúdo crítico, reflexivo	Conteúdo interpretativo	Conhec. Literário	Qtde. produção
A1	S	M	S	S	S	M
	S	M	S	S		
A2	S	S	S	S	S	S
	S	S	S	S		
A3	I	M	S	I	M	S
	M	S	S	M		
A4	S	S	S	S	S	S
	S	S	S	S		
A5	I	S	O	O	M	I
	S	S	I	I		
A6	S	S	M	I	M	M
	S	S	M	I		
A7	S	S	O	O	I	I
	S	S	I	I		
A8	I	I	I	I	I	S
	S	S	M	M		
A9	S	S	S	S	S	S
	S	S	S	S		
A10	M	M	I	O	I	M
	S	S	M	I		

Continua

Conclusão

Participante	Comunicação escrita				Fatores de influência	
	Organização do pensamento.	Habilidade Lingüística, gramatical	Conteúdo crítico, reflexivo	Conteúdo interpretativo	Conhec. Literário	Qtde. produção
A11	M	S	M	M	S	M
	M	S	M	M		
A12	M	M	I	I	M	S
	S	S	M	M		
A13	S	S	S	M	M	S
	S	S	S	S		
A14	I	I	O	O	I	I
	M	M	I	I		

Verificamos, na tabela 5, que o conteúdo interpretativo foi o quesito que sofreu maior influência (57% dos alunos), enquanto o quesito organização do pensamento (coesão, coerência, clareza) e conteúdo crítico, reflexivo 43%. A tabela indica que em 36% dos participantes a habilidade lingüística-gramatical de 36% foi aperfeiçoada. Vale lembrar que nesse percentual não incluímos os alunos que já apresentavam um nível comunicacional satisfatório, embora eles mesmos tenham atestado haver obtido crescimento comunicacional, profissional e pessoal.

O perfil de aprendizagem traçado na Tabela 6 partiu da comunicação oral interativa, e buscou observar o desempenho comportamental: a iniciativa comunicacional; o potencial de interação, negociação e significação; a coerência argumentativa e o conteúdo das reflexões.

Tabela 6 – Panorama parcial de desempenho (3): a comunicação oral

Participante	Comunicação oral				Fator de influência
	Fluência ⁶⁸	Frequência comunicacional	Envolvimento / motivação	Conteúdo (crítico, reflexivo, interpretativo...)	Assiduidade
A1	--	O	O	S	M
	M	M	S	S	
A2	--	I	M	S	M
	S	M	S	S	

Continua

⁶⁸ Os critérios de avaliação da fluência oral foram estabelecidos a partir de Silva (2000, pp.97-98). Ver anexo H.

Conclusão

Participante	Comunicação oral				Fator de influência
	Fluência	Frequência comunicacional	Envolvimento / motivação	Conteúdo (crítico, reflexivo, interpretativo...)	Assiduidade
A3	--	O	I	--	S
	M	M	S	M	
A4	--	I	I	S	S
	M	S	S	S	
A5	--	I	O	I	M
	M	S	M	M	
A6	--	O	I	M	M
	M	M	M	M	
A7	--	M	I	I	M
	S	S	M	M	
A8	--	O	I	--	S
	S	M	M	M	
A9	--	S	S	S	S
	S	S	S	S	
A10	--	I	I	I	S
	I	M	M	M	
A11	--	M	M	M	S
	M	S	S	M	
A12	--	O	M	I	M
	M	M	M	M	
A13	--	S	M	S	S
	S	S	S	S	
A14	--	O	--	--	I
	I	I	M	I	

Confirmando os testemunhos dos alunos, o aspecto mais desenvolvido no âmbito da comunicação oral diz respeito à frequência comunicacional e ao envolvimento/motivação dos alunos (86%). Pudemos perceber crescimento no conteúdo (crítico, reflexivo, interpretativo...) de 50% dos alunos.

Observamos que alguns alunos conseguiram alcançar um desenvolvimento bastante significativo; podendo partir de um desempenho I (incipiente) para um desempenho S (satisfatório). A8 foi um desses participantes que conseguiu desenvolver expressivamente a

capacidade de organização das idéias no texto, assim como a competência lingüística/gramatical

A análise de ambas as tabelas (5 e 6), indica que alguns alunos já entraram no curso com um nível comunicacional satisfatório/superior e que, devido a impossibilidade de reconhecer as possíveis evoluções na aprendizagem desses alunos, o seu desempenho permanece inalterado nas tabelas. A6 e A7 são exemplos dessa situação, eles afirmaram que não tinham percebido mudanças em sua competência comunicacional, mas que a disciplina tinha oferecido uma oportunidade de “praticar a língua” e de ampliar o conhecimento cultural.

A7: Yo creo que lo más importante fue la práctica, cuanto más tenemos oportunidad de estar practicando, hablando, discutiendo, poniendo nuestro punto de visión y teniendo más contacto con la lengua, vamos a desarrollar mejor.

A6: Como si estuviéramos practicando aún más, de una manera más profundizada. A6 e A7: fuimos inseridos en el español.

A6: El aspecto cultural, eso ha mejorado bastante.

A1 também foi um desses participantes que chegou ao curso com uma capacidade interpretativa bastante desenvolvida e na auto-avaliação ele pode dizer que havia melhorado o nível de compreensão e significação da língua:

A1: Algunas cosas que yo no conseguía comprender, no tenía como entenderlo hoy estoy consiguiendo, incluso estaba haciendo el trabajo del poema de Antonio Machado y tuve tres visiones muy interesantes, cada una más interesante que la otra.

A tabela seguinte apresenta algumas das transcrições das auto-avaliações (coletadas na entrevista) dos alunos sobre a aprendizagem comunicacional. 100% dos alunos afirmaram haver alcançando desenvolvimento da competência comunicacional. Alguns perceberam maior evolução na escrita, outros na audição, na habilidade crítico-interpretativa... Os alunos ressaltaram que o salto mais notável (numa análise conjuntural, de toda a classe) havia sido na oralidade. Apesar de alguns casos particulares como o de A6 e A7 que não perceberam muita evolução na fala, pois já tinham um bom desempenho comunicacional. E A8 que diz ter falado pouco e por isso não desenvolveu tanto esse aspecto (apesar desse julgamento, esse participante diz ter ouvido muito – o CD literário⁶⁹ e as interações em sala de aula – e por isso ter aperfeiçoado a audição. Além disso, a análise de seu desempenho oral revela que houve avanços comportamentais, nas discussões, e que sua fluência era satisfatória).

⁶⁹ Esse CD foi elaborado para os alunos do curso, a fim de que pudessem usar como atividade de extensão, para aperfeiçoamento da compreensão auditiva e da oralidade. O CD continha poemas e contos literários.

Tabela 7 – Panorama parcial de desempenho (4): uma auto-avaliação dos alunos

Participante	Desempenho
A1	<i>Estoy hablando mucho más que antes, yo no hablaba casi nada en clase (...) Tengo una comprensión mejor.</i>
A3	<i>Estoy hablando más, creo que me expresando mejor, aún tengo que mejorar mucho, pero, desarrollé mucho. En las primeras clases, yo me quedaba más callada, no por no tener lo que hablar, es que no tenía la costumbre. Tenía lo que hablar, pero no sabía la forma de empezar o algo así. Pero en el desarrollo de las clases, pienso que mejoré eso. Es como si hubiera ultrapasado una frontera. Desarrollé, tomé iniciativa.</i>
A4	<i>Me pareció muy bueno esta asignatura, porque en el nivel uno y dos, yo no hablaba nada y tampoco estudiaba, porque para mí no hacía diferencia, a mí no me gustaba eso y creía que no iba a valer los estudios, entonces no estudiaba y tampoco hablaba en clase, entonces esta metodología me ayudó a quitar la inseguridad, también, de hablar y creo que muchos colegas también, en clase, yo percibo, mucha gente que intenta hablar mucho más. Estoy saliendo de esta clase con una carga cultural mayor ahora.</i>
A5	<i>Eso del monitor aún está un poco presente, pero ahora después de hacer esta asignatura, puedo hablar sin tener miedo, con más calma, no con miedo de hablar con errores (...) El español, tiene un lugar cada vez mayor en mi vida ahora estoy hablando sin sentir. Está tornándose tan natural, y eso se debe, claro, a esta asignatura. A veces, yo pienso que me quedo callada, pero estoy mejorando. Y mi capacidad de producir, de organizar también está muy bien.</i>
A8	<i>(...) Se ha desarrollado muchas habilidades como escrita, oral, auditiva, lectora, interpretativa, reflexiva, de producir, criticar. Percibí que estoy entendiendo más lo que escucho. Estoy consultando más la gramática, el diccionario y es siempre una evolución del conocimiento. Más tranquilidad para expresarse.</i>
A14	<i>Comprender los discursos, lo que los otros hablaron en las clases, mejoró mucho.</i>
Aluno Y	<i>Mi competencia comunicacional, ha mejorado mucho... Creo que en todo, hacía un tiempo que ya no hablaba tanto el español, a veces estamos charlando, nosotros aquí mismo en la clase y veo, estoy hablando sin pensar, y sé que lo que estoy hablando está bueno, entonces creo que ha mejorado mucho, por eso a mí me gustó mucho esa asignatura y creo que si a cada semestre hubiera una asignatura así, durante la formación, estaríamos mucho más preparados para el mercado de trabajo.</i>

Constatamos que o desenvolvimento da aprendizagem foi mais perceptiva nos alunos de nível comunicacional incipiente, embora os questionários e entrevista atestem a evolução, também, dos alunos de níveis satisfatórios.

A formação de ambientes de discussão, negociação e interação comunicacional foi o aspecto da aprendizagem mais ressaltado pelos alunos (não apenas pelos participantes). 100% deles assinalaram que o essencial da aprendizagem foi a prática, o exercício contínuo e o contato real com a língua, o que, segundo afirmaram, não haviam tido em nenhuma outra disciplina de língua na universidade. A prática comunicacional foi considerada pelos alunos,

como o aspecto mais relevante, embora A8, por exemplo, tenha ressaltado que as habilidades da escrita e da audição foram os aspectos mais aperfeiçoados, no âmbito de sua aprendizagem: A8: “*¿Por qué? Porque simplemente escribí más y escuché mucho*”.

Outro aspecto ressaltado foi o nível de complexidade das atividades, a qual, segundo alguns alunos, como A9, por exemplo, é coerente com a formação universitária. AY comenta que havia passado cinco horas desenvolvendo uma atividade de interpretação poética, que, segundo este participante, exigiu muito trabalho mental, muito raciocínio, e a adoção de estratégias variadas para a montagem do quebra-cabeça – ou seja, para o trabalho de significação do texto.

As atividades de interpretação e significação foram também consideradas uma ferramenta para o desenvolvimento da competência comunicacional do grupo, como afirma A3:

A3: Con certeza me hizo desarrollar nuevas formas de pensamiento y reflexión, porque en cada texto que leemos, teniendo interpretaciones distintas y otras personas leyendo el mismo texto y teniendo otras interpretaciones, va añadiendo para que desarrollemos otras habilidades.

No âmbito da escrita, verificamos que 64% dos participantes revelavam desconhecimento do que seria interpretação literária, pois para eles interpretar era descobrir a idéia do autor, descrever o texto, parafraseá-lo, identificar as ações do texto, resumir... Apenas 36% demonstravam capacidade de significar o texto. Esse quadro mudava nas atividades de interpretação oral, interativa. Nessas ocasiões eles realmente interpretavam o texto, buscavam significá-lo; entretanto, ainda se mantinham presos à idéia de que o locutor (autor do texto) era o detentor do sentido. Percebemos que a prática, auxiliada pelas orientações e correções feitas nos textos e, em menor escala, a exposição teórica sobre o conceito de interpretação e o modo de desenvolvê-la, permitiu alguma evolução na capacidade interpretativa dos alunos.

Verificamos que outro aspecto muito ressaltado referia-se à possibilidade de inserção e participação dos alunos no curso, o que, segundo os participantes, foi determinante para a motivação do grupo. Os excertos atestam que a experiência foi para eles motivadora (em oposição ao ensino estritamente gramatical) e que o contato com o componente estético, literário foi importante para essa motivação. Desse modo, a pesquisa demonstrou a importância do uso da literatura no processo de aprendizagem de línguas, também, pelo seu potencial de motivar os alunos. Segundo Prabhu (2003, p.10) o aprendizado de línguas é

como um sistema gramatical abstrato que toma forma na mente do aprendiz quando esse está interessado em compreender e em se expressar na língua-alvo.

3.5.2 Influências sobre a formação pessoal /Potencial humanizador

Os dados discutidos neste tópico expressam a opinião dos alunos a respeito das influências da experiência comunicacional com textos literários na sua formação pessoal.

A opinião do participante A9⁷⁰ servirá de introdução à análise proposta para este tópico, pois ela expressa os pontos mais ressaltados da formação pessoal dos alunos, os quais estiveram relacionados à adoção de novos comportamentos e de novas maneiras de ver e perceber as relações

A9: En cuanto a lo personal ha sido verdaderamente una afirmación, digamos así, de mi identidad, porque raramente tenemos oportunidad de conversar en serio, de discutir determinados asuntos, determinados comportamientos. Una vez que yo me he visto defensora de mis propias convicciones y pudiendo compararlas con las demás personas.

Todos os alunos afirmaram que as discussões foram oportunidades de refletir e repensar a própria personalidade, e, até mesmo de mudar.

A8: A través de las discusiones en clase, nosotras podíamos cambiar nuestra opinión de acuerdo con los amigos y podíamos respetar las otras opiniones y acrecentar en nuestra vida, todas esas visiones de mundo, que todos juntos construimos.

A10: Y a veces nosotros mismos cambiamos de opinión.

Segundo A8 e A14 essas mudanças foram possíveis porque:

La mayoría de las actividades fueron sobre algo muy próximo de nuestra vida, fueron algo muy real, que nos hace reflexionar y mejorar nuestra capacidad crítica sobre nuestra sociedad. Nos identificamos.

A13 também ressalta que a inserção de temas relacionados aos interesses dos alunos era motivadora.

Ficou revelado, portanto, que uma das vantagens do uso comunicacional da literatura diz respeito ao seu potencial para motivar o aluno a se arriscar na produção e nas

⁷⁰ Este foi um dos participantes mais motivados do curso. Já apresentava um nível de competência comunicacional e formação crítico-interpretativa bastante desenvolvidas. Assim que, ouvir seus depoimentos ao final do curso foi importante para pesquisa, pois demonstrou que a proposta de uso comunicacional da literatura é capaz de aperfeiçoar o desempenho, também, de alunos em nível de competência superior.

interpretações, a aceitar conviver com aquilo que parece vago/nebuloso, a se comunicar e a procurar minimizar o medo de se expressar. A proposta contribuiu também para que o aluno desenvolvesse a capacidade de fazer escolhas e de monitorar a sua própria fala e a fala dos outros, contribuindo, sugerindo e ajudando⁷¹.

3.6 Uma avaliação da proposta

De acordo com a Operação Global de Ensino apresentada por Almeida Filho (2005, p.78), o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve a partir de quatro materialidades básicas: O planejamento de curso, a produção de materiais, o método e a avaliação, sob os quais incide a abordagem de ensino. Apresentaremos neste sub-tópico uma avaliação do processo, baseada nesses cinco aspectos.

1. Como temos enfatizado ao longo deste trabalho, a abordagem comunicacional foi o paradigma norteador do curso.
2. Optamos por um planejamento evolutivo e procedimental, seguindo as sugestões de Almeida Filho (2007) e Prabhu (2003).
3. Foram utilizados materiais variados - texto escrito, auditivo e visual – sobre os dois principais temas norteadores do curso: ensino de línguas e literatura. Sendo assim, não utilizamos livro didático, senão apostilas e materiais áudiosvisuais.
4. As ações desenvolvidas (método) buscaram o uso propositado da LE, por meio de atividades interativas que levassem o aluno a desenvolver um papel mais ativo e autônomo no curso. A construção de ambientes para comunicação, significação e problematização foi o quesito essencial do curso.
5. Reconhecendo que a avaliação deve, acima de tudo, ser coerente com a abordagem de ensino e que avaliar a competência comunicacional é uma tarefa muito mais complexa, porque subjetiva, que avaliar conhecimento gramatical, empregamos os recursos avaliativos próprios do professor pesquisador: anotações de campo, gravações, relatório de desempenho processual, entrevistas. Todas as produções do curso foram contabilizadas na avaliação (separadas em 3 módulos, de acordo com a

⁷¹ Almeida Filho, 2005.

organização do curso). A avaliação oral foi realizada por meio da gravação de uma atividade de interação, sem intervenção do professor⁷².

A tabela a seguir apresenta a avaliação, realizada pelos alunos, das materialidades de ensino vigentes no curso, descritas anteriormente. Esses dados foram extraídos do segundo questionário de pesquisa, de uma questão de múltipla escolha, em que os alunos podiam selecionar os adjetivos que melhor definiam cada materialidade. Desse modo, os adjetivos usados no primeiro quadro da tabela, por exemplo, correspondem àqueles indicados pelos participantes.

O quadro não apresenta a opinião dos 14 participantes, pois 1 deles não pôde entregar esse segundo questionário e outros não o responderam completamente.

Os números apresentados na tabela representam a quantidade de alunos e não o percentual deles.

Tabela 8 – Uma avaliação das materialidades da proposta

Materialidade	Descrição				
	Apropriado, prazeroso, suficiente e/ou necessário	coerente, relevante, significativo	Insuficiente	Desnecessário	Outros
ABORDAGEM Comunicacional	12		0	0	01: “Inseguridad por cambiar del método tradicional”.
PLANEJAMENTO Evolutivo e procedimental	11		0	0	
MÉTODOS	Atividades de reflexão, análise, interpretação e negociação.	13		0	
	Atividades de sistematização e rotinização.	8	4	1	
MÉTODOS	Ensino de línguas: textos.	10	3	0	
	Literatura: textos, filmes, músicas, CD de literatura.	12	1	0	
	Gramática	10	3	0	
AValiação Segmentada.	12		0	0	01: critérios obscuros.

⁷² Essa atividade permitiu dispor de um discurso similar ao praticado pelos alunos em situações espontâneas. Dessa maneira, foi possível reduzir parte das influências emocionais que costumam alterar a fluência dos alunos em ocasiões avaliativas.

Também na tabela vemos evidenciada a opinião de participantes, que consideram a abordagem comunicacional um paradigma ideal para o ensino-aprendizagem de línguas, mas ressaltam a importância de que o trabalho com a gramática seja mais frequente e sistematizado.

Outro dado importante está no fato de que apenas um participante tenha considerado desnecessárias as atividades de sistematização gramatical. Percebemos, então, que esses alunos ainda compreendiam o estudo da gramática como sistematização de regras e que, embora, reconhecessem a possibilidade de uma aprendizagem menos consciente, eles se inquietavam diante da ausência de atividades de descrição lingüística.

Esses dados revelam a necessidade de compreendermos mais claramente a importância e natureza da gramática. Precisamos conscientizar-nos de que ela, a gramática, é a estrutura da língua e que seu estudo, portanto, é requisito fundamental à aprendizagem de uma língua estrangeira. Igualmente importante, é a compreensão de que o uso lingüístico deve ser a base para aprendizagem de língua e, por extensão, de sua gramática.

3.6.1 As atividades: o foco na interação, comunicação, negociação e significação da linguagem

Percebemos, nas observações das aulas, que o nível de motivação e envolvimento nas primeiras semanas de aula era bastante baixo. Nas discussões gerais apenas um 30% da turma se arriscava na interação. Percebemos que o início do módulo literário favoreceu o entrosamento do grupo, que paulatinamente ia se tornando mais comunicativo. Ao final do curso, o nível de interação estava em 100% (resguardando as diferenças individuais, os tímidos avançaram, mas dentro de suas limitações). Este foi o ponto mais ressaltado do curso e o que, segundo os alunos, mais contribuiu para o avanço da competência comunicacional.

A pesquisa evidenciou que as atividades de discussão em grupo conseguiam maior atuação e envolvimento dos alunos. Os mais desinibidos participavam em qualquer discussão, entretanto, os mais tímidos sentiam-se muito mais à vontade e seguros para participar das discussões nos pequenos grupos. As discussões realizadas após leitura de texto literário, cinema, música ou teatro conseguia atingir a maior parte dos alunos, que geralmente se mostravam ávidos por defender seus pontos de vista e opiniões, gerando um ambiente rico de interação. Mas, mesmo assim, deixava espaço para o silêncio de alguns. Como podemos ver ressaltado no diálogo abaixo:

A5: A mí me gustó muchísimo la parte de discusión en grupo, discusiones a cerca de textos, de poemas, porque toda la turma ha participado, yo sé que a veces no participé como podría participar, pero fue bueno porque vi mis colegas hablando y eso me sirvió de estímulo para que yo en otra oportunidad pudiere hablar también como ellos. AY – yo he percibido eso contigo también, creo que usted ahora habla mucho más y no hay aquello de: ah no voy hablar porque estoy avergonzada.

Pudemos observar que esses ambientes de interação e comunicação eram ocasionados, principalmente, devido à ambigüidade do texto literário e a multiplicidade de significações que gera. Essas peculiaridades motivavam o surgimento de diferentes, e até divergentes, opiniões, que quando confrontadas, exigia dos alunos, reflexão e argumentação. Nessas discussões, até os mais tímidos eram incitados a pensar e a tomar partido.

Os dados obtidos revelam que a quebra da rotina na sala de aula e a instauração de um ambiente muitas vezes instável - provocado pela ausência de certezas e pela variedade de idéias, pensamentos, interpretações e opiniões - geravam o desconforto e desequilíbrio necessários à formação de alunos autônomos. Essa realidade nos distanciava do modelo linear do ensino tradicional, aludido por Prabhu (2000/2001, p. 83) que diz que quanto mais bem estabelecidas forem as rotinas, maior é o equilíbrio ali obtido e que quanto mais estável e confortável for o equilíbrio para os professores e alunos, tão mais rápida e firmemente as rotinas se fixarão, tornando cada vez menor a possibilidade de mudança.

À medida que se aproximava do modelo comunicacional que concebe o ensino de línguas como um processo dinâmico, complexo e não linear (LARSEN-FREEMAN, 1997), que trabalha sob o signo da instabilidade, da insegurança e da divergência; a pesquisa parece comprovar a assertiva de que o texto literário oferece uma boa oportunidade para que as subjetividades sejam postas em evidências, que as divergências surjam e que o desequilíbrio se instaure como processo imprescindível ao alcance da estabilidade. Sabemos que este último deve ser alcançado não pelo consenso ou pela voz do professor – tradicionalmente – mas sim pelas vozes dissonantes das subjetividades e leituras externadas.

Observamos, também, que os ambientes de comunicação eram mais intensos quando os temas atingiam as demandas da vida social dos alunos: os valores, crenças, dificuldades, histórias, sonhos, as relações sociais e culturais... As discussões comportamentais de gênero suscitavam um expressivo grau de participação. Esse dado nos leva a considerar a importância de selecionarmos textos que sensibilizem os alunos e a afirmar que na literatura esse recurso é sempre possível. O trecho de uma discussão sobre o teatro *Bodas de Sangre* exemplifica o potencial da literatura para gerar interação e reflexão, ao mesmo tempo que motiva o pensamento sobre a cultura e a identidade.

A6 – (...) Ha dejado su mujer, que estaba embarazada de él... cómo se puede decir, es que dicen que a las mujeres les gustan hombres...

A7 – cafajeste

(risos)

A9 – hoy sólo no hay libertad para quien no quiere, hay que ser más fuerte (...) ni las mujeres ni los hombres de una manera general todavía saben actuar (...) a la mujer le gusta un hombre cordial y a los hombre les gusta una mujer delicada, como quedará todo eso con tantos cambios, tantas mezclas.

K – yo creo que no es tan fácil como A9 ha dicho.

A9 – yo creo que aún estamos en una situación que todavía no se ha definido todo (...) un gran movimiento de liberación (...) salir de aquella prisión de la casa, pero sigue presa porque hoy gran cantidad de las mujeres que se van a la calle a trabajar llegan a la casa y tienen que hacer el doble del trabajo, llegan y van a cuidar de los niños, de la comida, del marido, entonces que cambio se hace si en hecho, como decir? (outros alunos intervêm) sí, sí, no hay una definición. Hay una sobrecarga muy grande en el contacto de las mujeres y creo que debido a la visión occidental, que todavía está impregnada en la mente de las mujeres de que tiene la culpa, la responsabilidad de todo.

Neste trecho se reconhece que as reflexões sempre tinham um cunho diacrônico, pois permitiam que os alunos, além de analisar as diferenças sociais e comportamentais de cada época, se detivessem na análise do contexto presente em que estavam inseridos. Os alunos sempre partiam da obra e das histórias e sempre alcançam a vida atual, social e particular. As discussões sobre os valores e comportamentos sociais eram inevitáveis, fazendo, inclusive, com que os alunos se posicionassem sobre si mesmos e buscassem uma compreensão da própria identidade e da identidade do Outro (colega, personagem, povo...). Esses dados corroboram a idéia de Cândido (2000) quanto ao potencial formador e humanizador da literatura.

Na transcrição que segue, vemos em destaque o potencial de negociação, interpretação e significação gerado pelo texto literário⁷³. Os alunos estão trabalhando intensamente na tentativa de construir sentidos, e nessa tentativa as idéias e opiniões emergem de maneira dissonante, gerando um aparente desequilíbrio.

Notamos que o trabalho com a literatura consegue envolver os alunos num processo de significação da linguagem, lexical e discursiva. Em que os sentidos vão emergindo do texto, das percepções, experiências e conhecimentos dos alunos. O conteúdo da discussão perpassa a história do texto, mas transcende seus limites. Para significar o poema os alunos se valem de seu conhecimento de mundo e das peculiaridades da alma humana, mas sem se desprender dos signos do texto.

⁷³ Machado, Antonio. *Inventario galante*. Disponível em: [<http://www.los-poetas.com/a/mach1.htm>]. Acesso: 15 abril.2007.

A1 - Yo creo que él hace una mujer para el ambiente oscuro y otra para el ambiente claro. (...)

A2- son dos mujeres?

A1-yo creo que sí, la mujer y 'tu', la hermana de ella ...tiene una mujer en ambiente oscuro: "tus ojos me recuerdan las noches de verano", entonces él habla de noche, siempre de noche, noche sin luna, totalmente oscura.

A2- la otra es clara

A1- y débil... como si fuera una mujer débil... una mujer clara, mas necesita de su cuidado, que el hombre quiere...

A2- proteger

A1-sí

(Silencio. A1 continua lendo o poema com voz densa e compenetrada)

A2 - *cara*, ah! El poeta vuelve a esa... "de tu morena gracia, de tu morena."

A1- creo yo que aquí hay una mujer que él quería para hacer el amor, para tener como suya, en la noche, en el ambiente oscuro. Él hace una comparación del cuerpo de la mujer con cosas de,"y tu morena carne", algo...

A11 - puede que sea también la luna y el sol, la luna

A1- la luna oscura, el día y la noche. Como se fosse pra dormir e uma mulher pra ficar (falamos em português e riem).

A2 - la misma mujer, pero las dos...

A1 - não mas é a irmã dela, de noite tá com uma e de dia tá com ota. (em português)

A2 - o las dos son una sola...

A1- acho que não, eu acho que ele tá com uma e de dia... ela sempre olha pra ele como... "seu olhar de sombra,

A11- ambiente oscuro

(...)

A1- la relación del día y la noche creo yo es la relación con la mujer, una para la noche y otra para el día

(...)

A1- creo que son dos mujeres distintas como si fuera una para la noche...

A11 - me parece que es sólo una mujer y él pone como ve esta mujer por la noche y como la ve al día, pero la noche y el día me parece que es la temporalidad como es esta relación.

A1 - sí

A11 - la relación está buena es la claridad, si la relación no está buena es la noche, entonces yo creo que sea eso.

A2 - creo que por los dos elementos distintos de deseo, la mujer representando el deseo y la otra mujer pero siendo la misma mujer representando el honor

(...)

A11 - sí, la mujer es directamente relacionada al día y a la noche... son muy bien descritos y caracterizados en el poema, tiene 24 líneas.

A1 - son 24 y 24 como si fuera 2 días

A11 - pero, incluso no hay una temporalidad del día, al mismo tiempo que está hablando de lo que sería la noche, empieza el día, y después ya se cambia por la noche de nuevo.

Vemos que desde os primeiros momentos as interpretações no grupo são divergentes, pois o poema está construído de antíteses - claro, escuro, dia, noite... - que leva à formação de cenários divergentes e até opostos. A polémica se estabelece, então, entre a figura (ou figuras) feminina (s) desenhada (s) no poema e esse ponto divergente norteia todo o evento comunicacional e motiva todas as negociações e o esforço para a construção das possíveis significações. Podemos observar que esse processo está perpassado de conjecturas lingüísticas, pessoais e socioculturais que corroboram a construção dos sentidos, mas também o desenvolvimento psicosocial dos alunos.

Na discussão geral (entre todos os alunos) deste mesmo poema, vemos que o elemento fomentador da discussão foram as diferenças de gênero e que todos estavam ávidos por participar e defender seu ponto de vista. Percebemos que isso foi possível, em grande medida, porque o tema tocava a realidade e a própria subjetividade dos alunos.

Nestas atividades de interpretação e discussão literária, o potencial comunicacional, crítico e reflexivo dos alunos eram ativados. O esforço por significar a linguagem era compartilhado de maneira solidária, levando cada participante a repensar os próprios conceitos e posicionamentos. Sem dúvidas essas são atividades que fazem pensar, que contribui para a sistematização do pensamento, reduz o uso do monitor, motiva, desperta o desejo de comunicação. E mais que isso, faz com que o evento seja um ambiente de descontração, relacionamento, amizade e, conseqüentemente, segurança e tranquilidade.

Esses dados confirmam a teoria de Widdowson (1988) quanto ao potencial da literatura. O autor defende que os poemas são exemplos de uso comunicativo da linguagem, e que a literatura é o lugar de desenvolvimento das habilidades de significação do discurso.

3.6.2 O material didático

Já nos primeiros dias do curso a turma manifestou interesse pela adoção de um livro didático, uma parcela dos alunos julgava imprescindível. Foi aberto, então, o debate para que eles participassem da escolha do manual. Essa foi a brecha para que eles comesçassem a refletir sobre o material mais apropriado para a formação de um futuro professor de línguas.

Diante do interesse/necessidade apontada pelos alunos de que se adotasse um livro didático e da indefinição quanto ao manual mais apropriado, propusemos uma atividade de avaliação de livros didáticos. Preparamos um guia composto de duas partes, a primeira de um questionário preliminar através do qual eles deveriam refletir a respeito de suas próprias necessidades de aprendizagem, enquanto alunos universitários e professores em formação, as características de um LD apropriado a esse nível... De posse desses conhecimentos, eles estavam aptos a escolher o LD. A segunda etapa dispunha dos critérios, sob os quais eles deveriam qualificar o manual. Dividimos a turma em pequenos grupos e cada um desses grupos levou o manual que julgavam possivelmente útil à sua aprendizagem.

Nos grupos eles desenvolveram a análise e avaliação, em seguida fizeram uma exposição do livro, ressaltando os aspectos comunicacionais (constantes no guia) que o qualificava como apropriado para aquele curso e expondo sua avaliação qualitativa e quantitativa. Quase todas as equipes chegaram à conclusão de que os materiais avaliados não

eram comunicacionais, possuíam muitas lacunas e que não eram apropriados àquele curso. Um único grupo atribuiu nota máxima ao livro *Vem 3*. Entretanto, na análise qualitativa admitiram que o manual apresentava lacunas, e que não correspondia plenamente às necessidades do grupo, mas que se tivessem que adotar algum dos manuais analisados, consideravam o *Vem 3* a melhor opção. Concluíram a exposição dizendo que preferiam não adotar um livro didático, uma vez que isso condicionaria todo o processo ao livro. Afirmaram que a oportunidade de aprendizagem por meio de uma proposta comunicacional, onde as deficiências gramaticais fossem sendo discutidas de acordo com a necessidade dos alunos e onde pudessem continuar tendo ambientes ricos de interação e comunicação era muito mais produtiva.

Entendemos que essa decisão foi motivada pela ausência de um livro didático comunicacional que permitisse, dentre outras possibilidades, o uso propositado da língua e a construção de ambientes de interação, negociação e significação da linguagem.

A partir de então todos os alunos foram se manifestando nessa mesma direção, de que o ensino universitário requer um método distinto do praticado nos cursos de línguas e uma mera execução de um livro didático, visto que eles estão não apenas aprendendo línguas, mas também a ser professores de línguas. Afirmaram que adotar um dos LDs disponíveis seria abdicar da abordagem comunicacional por uma abordagem funcional, que eles não desejavam.

Propusemos, então, o uso de apostilas com textos sobre os temas norteadores do curso: a teoria forma de ensino de línguas, ensino comunicacional e literatura. Produzimos um CD de literatura, a fim de que os alunos fossem ajudados no desenvolvimento das habilidades orais. E utilizamos outros recursos estéticos como o filme, o teatro e a música, com o objetivo de motivar os alunos e de ampliar a sua experiência comunicacional.

No contexto dessa pesquisa, ficou evidenciada a importância do uso de materiais literários – contingentes ou não – que favoreçam o enriquecimento crítico e reflexivo dos alunos. E a necessidade de produção de LDs comunicacionais voltados para a formação de professores de espanhol língua estrangeira.

3.6.3 O tratamento do erro

A correção dos erros, durante o curso, se processava muito mais nas produções escritas. Na produção oral, havia intervenção, do professor ou dos alunos, quando a dúvida era exposta e a ajuda era solicitada (implícita – tentativa reiterada de verbalização, ou

explicitamente – pergunta direta). Sabemos que este procedimento tende a despertar reações negativas quando o grupo acredita que a correção imediata do erro durante a fala produz aprendizagem. Neste grupo, entretanto, os alunos cooperavam com a idéia de que intervenções diretas durante um pronunciamento discursivo tende a comprometer o desempenho mental e oral do aluno, além de não produzir aprendizagem, pois se verifica que o aluno corrigido continua produzindo os mesmos erros.

Foi ressaltado que o insumo de qualidade permite ao aluno acessar as formas necessárias para o aperfeiçoamento de seu desempenho; podendo realizar, assim, de maneira reflexiva, suas próprias correções. Outra possibilidade sempre viável é a conversa, discussão e reflexão sobre as dúvidas ou erros, em momentos em que o conteúdo discursivo do aluno não precise ser interrompido. O comentário de AY, apresentado a seguir, reflete bem o pensamento anteriormente descrito.

AY: En mi curso de (...) la profesora a todo tiempo que estamos hablando está apuntando nuestros errores, y esto no me parece muy bueno porque creo que el alumno se queda, como puedo decir: - no voy hablar porque si no voy equivocarme y todos se van a reír de mí. Entonces, me parece bueno eso de que hablamos, hablamos y a lo largo del tiempo vamos mejorando, no es una cosa: - bueno, hable ahora y tiene que hablar. No, es eso de la continuación del trabajo y el desarrollo del alumno.

3.6.4 A questão da avaliação

Acostumados a avaliações orais diretas com o professor, cujo tema de explanação eram alheios aos interesses dos alunos, y cuja metodologia consistia em perguntas e respostas, os alunos chegaram tensos e apreensivos para a atividade. Após terem sido esclarecidos a respeito do modo como se realizaria a avaliação eles se revelaram surpresos, mais um pouco inseguros. Ao início das gravações, podia-se perceber uma certa euforia, a surpresa de estar desfrutando de uma atividade avaliativa em situação confortável e até divertida. Eles estavam envolvidos e motivados. Essas impressões foram comprovadas pelos comentários posteriores dos alunos. Eles ressaltaram que em situações anteriores sentiam-se incapazes de produzir um discurso condizente com sua competência comunicacional, devido às influencias do nervosismo, da tensão, e do contexto desfavorável. Diferentemente, asseguram os alunos, a avaliação agora proposta, lhes oferecia um ambiente cômodo, pela possibilidade de conversa com alguém – o colega - que lhe imprimia segurança e tranqüilidade sobre assuntos que lhes interessava e dos quais tinham conhecimento empírico.

Entendemos que a avaliação oral feita deste modo demonstrava maior coerência com o ensino comunicacional, visto que os alunos estariam sendo avaliados em contextos similares aos vivenciados durante as aulas, através de uma atividade que permitia: interação, descontração, negociação, discussão, além de intercâmbio de idéias e sentidos. Dessa maneira, a avaliação pode ser também uma oportunidade de aprendizagem.

Consideramos que a avaliação foi segmentada, pois buscou considerar o maior número possível de recursos para que o resultado da avaliação fosse coerente com o desenvolvimento do aluno. Propusemos três avaliações escritas – uma para cada módulo do curso. Cada uma dessas avaliações consistia na análise das produções textuais apresentadas. A nota/conceito era formulada sempre a partir das últimas produções, pois elas evidenciavam o estágio de aprendizagem em que se encontrava o aluno.

Outros recursos fundamentais à avaliação foram: os relatórios de desempenho dos alunos, as notas de campo e as gravações.

3.6.5 A função dos participantes no processo de ensino-aprendizagem

Sabemos que, de acordo, com os princípios comunicacionais o método de ensino deve permitir ao aluno a participação ativa e predominante no processo, sendo este o requisito para o desenvolvimento da comunicação na comunicação. A totalidade dos alunos considerou que este fator foi bastante relevante e, inclusive, distintivo, como afirmam os participantes A1 e A11: *“porque otras clases que estudiamos o que tuvimos en la universidad el alumno solamente recibía y el profesor hablaba, y ahora no, nosotros estamos intentando hablar lo máximo”*.

Apesar deste dado, verificamos que a mudança de hábito causou algum desconforto inicial, o qual foi sendo minimizado ao longo do processo. Esse fato está ressaltado no excerto seguinte.

AX: No estamos muy preparados para esa metodología nueva, porque toda mi vida, por ejemplo, yo he estudiado con el profesor hablando y yo apenas escuchando y ahora cuando yo tengo la oportunidad de hablar más que él, me da miedo, a veces pienso que es difícil. Yo tengo que aprender con eso también. Entonces es un punto negativo de nuestra cultura tradicional, de la didáctica que no fue desarrollada de una otra manera.

O comentário anterior resalta, mais uma vez a problemática da quebra do paradigma gramatical na sala de aula de língua estrangeira, mas também, destaca a necessidade urgente

de que as práticas comunicacionais – e por extensão, críticas, reflexivas, interpretativas... - tornem-se algo mais que uma iniciativa pontual.

Reconhecemos que a experiência comunicacional com o texto literário em aulas de LE permite a concretização do que sugere Paiva (2005) sobre o papel do professor. Segundo a autora, o professor de línguas tem a função de promover oportunidades de uso da língua e dar liberdade para que o aprendiz utilize as estratégias que melhor funcionem para ele, podendo assim aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem. Através do uso do idioma em contextos formais ou naturais o sistema complexo da aquisição segue sua rota e o aprendiz vai construindo seu conhecimento e adquirindo o idioma. De acordo com a autora (op. cit), nosso papel é ‘perturbar’ uma zona estável e provocar o caos que resulta na zona de criatividade, onde pequenas mudanças podem ocorrer, gerando efeitos significativos nos processos de aprendizagem. Entendemos que esta realidade pode ser apresentada no uso comunicacional da literatura, como sugerem os dados descritos ao longo desse trabalho.

3.6.6 A questão do gênero textual

Como Widdowson (1988), alguns participantes defendiam o poema como gênero mais apropriado ao ensino de línguas. Um exemplo dessa vertente e das razões que justificam tal opção está explicitado no diálogo abaixo:

AY: Eso de la literatura en la enseñanza de lenguas me parece muy bueno cuando estamos trabajando con poemas, porque los poemas son textos más pequeños, no es que son más fáciles, porque hay algunos que pueden ser más difíciles, pero a mí me parece que son mejores de trabajar. Porque, mira, si yo soy profesora de un grupo de jóvenes y les traigo un libro para trabajar, creo que la mayoría van a creer que ésta no será una actividad buena, porque es un poco fastidioso eso de leer libro y tal, entonces creo que los poemas son mucho más aceptables en una primera impresión, porque traemos aquí un poema, como los poemas que hemos visto en la clase, algunos son muy divertidos, aquellos que hablan sobre las mujeres, y creo que con los poemas son más fáciles de trabajar, de hacer con que los alumnos participen, de saber sus opiniones.

A5: Pero hay poemas que son muy complejos, que tienen un lenguaje muy rebuscado.

AY: Sí, entonces eso tendré que ver, si estoy trabajando con un nivel básico, hay algunos poemas que no se puede trabajar porque los alumnos aún no tienen un conocimiento para trabajar con esos poemas. Porque en general, si traemos un libro muy grande, por ejemplo, los alumnos, creo, no van... estoy diciendo de una clase afuera, no un grupo de universidad, porque en universidad sí tenemos que trabajar con los libros y todo, pero si estamos trabajando con una clase de niño, de jóvenes creo que los poemas son la mejor opción.

Outras razões pelas quais podemos reafirmar a importância do texto poético no ensino de língua estrangeira estão relacionadas à natureza mesmo da poesia e sua influência transcendente sobre o leitor. Como assevera o participante A1:

A1: La poesía es una forma de expresión lingüística destinada a evocar sensaciones, impresiones y emociones por medio de la unión de sonidos, ritmos y armonía, que se caracteriza a través de los versos. Es la forma más sencilla de descubrir el dolor, de quedarse en un ambiente oscuro o turbio, nos presentando escenarios mágicos y místicos, que sólo una mirada interior y subjetiva tendría. El bello está en descubrir lo que vine por tras de la primera imagen, el lado donde apenas la imaginación puede mirar.

Concordamos com as opiniões manifestadas anteriormente e ressaltamos que o trabalho com a prosa é igualmente importante e, portanto, não deve ser dirimida. O que precisamos apenas é, como foi expresso nos excertos anteriores, estar atentos às especificidades do contexto de ensino - nível comunicacional dos alunos, série acadêmica, idade (crianças, jovens ou adultos) - para que a seleção dos textos seja adequada. E se considerarmos que para um curso (ou disciplina) é indispensável o uso conjugado de textos literários e não literários, como sugere Brunfit e Carter (2000).

A pesquisa revelou que o uso exclusivo de uma modalidade textual pode restringir a prática discursiva dos alunos, pois aqueles que tinham mais contato com a literatura possuíam uma linguagem mais dotada de literariedade, e em oposição, os que não tinham esse mesmo nível de aproximação, demonstravam maior desenvoltura no uso das estruturas textuais mais simples e objetivas. Desse modo, foi evidenciado que para que o aluno pudesse dispor de uma linguagem adequada aos diferentes contextos de uso da linguagem, é necessário um trabalho com os diferentes tipos de texto e gêneros.

Observamos que os alunos que gostavam, e tinham o costume de ler obras literárias, demonstravam, também, uma capacidade crítica, reflexiva e interpretativa mais aguçada. Esses alunos tinham a competência discursiva mais desenvolvida. A organização do pensamento, na fala e na escrita, era mais clara, coerente e coesa que os demais alunos que apresentavam uma experiência mais superficial com a literatura. Nesta última classe de alunos havia aqueles que apresentavam problemas na organização e disposição do pensamento quando a tarefa estava relacionada à análise, reflexão, crítica, e especialmente interpretação. Entretanto, suas produções de cunho menos subjetivo apresentavam uma estrutura textual satisfatória, clara e coerente. Esse dado confirma a idéia de que o trabalho com o texto literário é imprescindível, também, por seu potencial de análise da subjetividade (esse aspecto transcende a aquisição e uso da língua, ele diz respeito, primeiramente, à capacidade de

pensamento e organização das idéias, à capacidade de compreensão e interpretação da vida cotidiana e das relações; em segunda instância, à expressão e verbalização).

Partindo desse pressuposto, procuramos abranger, no curso, uma maior variedade de gêneros textuais, literários, a fim de que os alunos pudessem, além de acessar, desenvolver uma variedade de estilos e usos da linguagem. Utilizamos, então, textos poéticos, contos e trechos de novela. Procuramos apresentar, também, uma variedade de autores, estilos, épocas, lugares... Fato este que foi ressaltado por A4: *“me parece importante así como hemos trabajado en esta asignatura, que vimos no solamente literatura, o cine, o música de un sólo autor, o lugar...”*, este participante chama atenção para a diversidade representada pelo material estético, para os diferentes pontos de vista e as diferentes épocas – A4: *“a cultura elitizada de Bodas de Sangre e a cultura popular de Mujer con pantalones”*. Essa característica permitiu uma percepção diacrônica do Outro, necessária à compreensão da própria cultura e da estrangeira – A4: *“Entonces hay como hacer comparaciones, hay como mirar cómo fue antiguamente, cómo es ahora”*.

No que se refere ao uso de outros gêneros textuais, optamos pelo trabalho com o texto científico, como possibilidade, também, de ampliação da capacidade lingüística e comunicacional dos alunos, mas fundamentalmente como recurso para formação profissional.

Ao avaliar a importância do uso comunicacional da literatura no ensino de espanhol e ao descrever este uso não pretendemos advogar um lugar central para o texto literário. Pretendemos, sim, argumentar a favor de sua inclusão e de seu uso comunicacional, ao mesmo tempo em que ressaltamos a importância de que esse uso se faça de maneira conjugada a outros gêneros textuais. Reafirmamos que é fundamental à formação em língua estrangeira o acesso a uma diversidade de gêneros, pois cada um, com sua especificidade, colabora para a ampliação da capacidade de uso da linguagem dos alunos; e que suprimir ou minimizar a importância de qualquer dos gêneros textuais - literários ou não literários - significa mutilar a aprendizagem comunicacional.

3.6.7 O uso de outras manifestações estéticas

Utilizamos, no desenvolvimento da pesquisa, além dos textos literários – nosso foco -, outras manifestações estéticas, por entender que estas manifestações, além de serem igualmente importantes à aprendizagem de línguas, podem, também, servir de fator motivador para a classe. Concepção esta, que foi confirmada pelos dados coletados, principalmente,

pelos oriundos da entrevista. A totalidade dos alunos ressaltou que o uso das manifestações estéticas no curso significou uma experiência prazerosa e culturalmente relevante.

O participante A8 defende que o componente estético (CE) leva o aluno a conhecer e compreender a cultura de outros povos, além de permitir a construção de significados diferentes a partir de vários pontos de vista. Este participante assevera que esta é uma maneira muito boa de entender o Outro, de fazer com o Outro nos entenda, de construir conhecimento e opiniões próprias, e de viajar mentalmente a outros países. Inserido na formação docente universitária esse mesmo participante diz que o CE ajuda na formação como aluno e como futuro professor.

Foi ressaltado, ainda, que a linguagem estética desperta novos e diferentes mundos para o aluno; faz-lo pensar de maneira diferente, descobrir coisas nunca imaginadas, aprender com mais interesse; além de desenvolver o conhecimento (A14).

Na tabela abaixo apresentaremos mais algumas opiniões a respeito do uso do componente estético no ensino-aprendizagem de espanhol.

Tabela 9 - O uso do componente estético

Participante	Importância e influências
A1	<i>El componente estético permite al alumno otras formas de percepción de cómo se habla la lengua, como son las relaciones personales afectivas, las expresividades personales de cada región en que se habla la lengua española.</i>
A1 e A11	<i>La música permite acceso a la gramática y al conocimiento del habla de diferentes pueblos, en diferentes épocas y de de diferentes estilos.</i>
A5	<i>(A partir de) una película se puede tener muchas interpretaciones y el alumno puede captar dos o más interpretaciones (que) pueden ser trabajadas en la clase muy bien.</i>
A9	<i>Este contacto con el lenguaje estético debería extenderse mucho más de lo que convencionalmente ocurre. Cuanto más amplio pudiera ser mejor sería para que pudiéramos construir nuestros propios conceptos respecto a la vida y mejor significado tendrá la adquisición de información.</i>
A10	<i>El lenguaje estético sería entonces un atractivo a más para las clases... Una forma agradable. El arte hace con que tengamos emociones... también la oportunidad de abranger varias facultades del aprendizaje.</i>
A12	<i>La expresión de la música, de la poesía, de la literatura atrae.</i>
A13	<i>La propia comunicación que hace en clase es algo vivo, real del uso de la lengua. Hace con que el alumno pueda acercarse a la cultura, de la historia, los modos de vivir, la forma mismo de expresarse, de manera poética, muchas veces, lo que es muy bueno.</i>

A pesquisa ratificou, então, a idéia de que o uso de manifestações literárias representadas no cinema, teatro ou música é importante, pois desperta o interesse dos alunos, motiva-os à medida que os sensibiliza. Demonstrou, também, a predileção dos alunos pela música.

Ficou evidenciado, também, que as produções textuais realizadas a partir das manifestações áudio-visuais eram mais profundas e claras, e que o trabalho com a literatura escrita requeria muito mais esforço de pensamento, reflexão e interpretação. As primeiras tentativas de interpretação literária dos alunos se situavam numa posição de descrição do texto, da percepção das ações ilocucionárias do autor ou na simples identificação superficial de temas. A organização das idéias referente ao texto literário era, geralmente, difusa e o texto interpretativo resultante era, na maioria das vezes, uma seqüência de percepções desconexas e sem fundamentação textual. Essa característica era menos percebida nos textos de análise de filmes, por exemplo; e menos ainda em uma produção objetiva, numa descrição ou narração.

As atividades de interpretação oral também revelavam que o grau de exigência mental é muito maior quando se trata de um texto literário. A análise das discussões nos permite reconhecer o intenso esforço dos alunos para significar os símbolos do texto e a história como um todo, como evidenciado na atividade de interpretação do poema *Inventário galante*: os alunos realizam a tarefa como se estivessem tentando montar um quebra-cabeça.

Concluimos que o uso das manifestações estéticas, além da literatura escrita, coopera com a aprendizagem de línguas, pois motiva e sensibiliza os alunos, além de introduzi-los no trabalho de interpretação⁷⁴.

3.6.8 O uso da gramática

Com o objetivo de não romper bruscamente com a tradição de estudo sistematizado da gramática, propusemos, ao longo do curso, algumas atividades de descrição gramatical. O desenvolvimento dessas atividades nos permitiu perceber a concepção dos alunos sobre o ensino da gramática.

A primeira atividade proposta era baseada em uma apostila com regras gramaticais e consistia basicamente em explicitação dessas regras. No desenvolvimento dessa atividade os alunos se mostraram desmotivados e apáticos.

⁷⁴ Parece-nos relevante lembrar que o trabalho de interpretação estética – e literária – visa ao desenvolvimento da habilidade interpretativa da linguagem, que potencializa o aluno para o uso mais amplo da linguagem em seus diversos contextos de usos sociais.

A segunda atividade consistia na sistematização dos assuntos detectados como de maior dificuldade no uso dos alunos. Esta atividade foi desenvolvida apenas como o grupo das deficiências. Mais uma vez a desmotivação foi sentida, embora o nível de participação tenha aumentado.

A terceira atividade gramatical desenvolvida solicitava dos alunos o preenchimento de espaços vazios de alguns textos e tinha como finalidade a aprendizagem dos tempos e modos verbais. A etapa de discussão dessa atividade foi bastante interativa, pois os alunos liam, apresentavam propostas, discutiam entre si as divergências, defendiam e justificavam suas opções.

Realizamos, por fim, o que chamamos de “contato individualizado”, que consistia de duas etapas: 1. correção das produções textuais; 2. conversa pessoal com o aluno sobre os problemas textuais detectados. Nesses encontros revisitávamos as regras gramaticais, esclarecíamos o uso e sugeríamos outras possibilidades. Observamos que nesses contatos alcançávamos um nível de envolvimento satisfatório e percebemos que na maioria dos casos, os alunos já tinham conhecimento das regras, e que os erros eram causados, principalmente, pelo pouco uso discursivo da língua. Como afirmou A6: *“hacía mucha falta la práctica de la producción que es muy importante”*.

As três primeiras atividades descritas ocuparam em média 10% do curso, numa turma que estava acostumada a 100% de gramática. Com isso, pudemos despertar a atenção dos alunos para a possibilidade e importância da aprendizagem implícita, que pode ser obtida no contato dialógico com os textos, com as discussões em sala, as atividades comunicacionais, na prática da produção discursiva e nas correções orais ou escritas (contato individualizado). Reafirmamos a necessidade de que as atividades de uso gramatical despertem o pensamento, permitam a interação e a participação integral do aluno, além do relacionamento harmonioso entre estrutura e conteúdo significativo.

Verificamos, também, que a aprendizagem está intimamente relacionada ao nível de participação do aluno nas atividades: quanto mais passiva, menos raciocínio produtivo, menos interesse e menos aprendizagem. Inversamente à relação entre gramática e significação textual que, quanto mais simétrica, mais provável a aprendizagem e a motivação.

Na entrevista não houve nenhuma manifestação explícita que advogasse a inserção mais efetiva da gramática sistematizada e rotinizada no processo, ou mesmo que apontasse a sua insuficiência, entretanto, os questionários e as notas de campo, confirmaram que 22,4% do grupo considerava necessária a realização de atividades de sistematização da gramática e que, portanto, deveriam ocupar maior espaço nas aulas, como está sugerido nas palavras de

A12: *Me hizo falta la enseñanza lingüística (gramatical), así cuando iba a hacer los ejercicios, o mismo hablar, me quedaba con muchas dudas gramaticales.*

A entrevista evidenciou que a totalidade dos alunos considerava que o ensino essencialmente gramatical não era o mais apropriado para a aprendizagem de línguas, embora todos tivessem tido uma formação gramaticalista.

A14: El método que usamos desde el primer semestre es de una forma gramatical, no da la oportunidad de desarrollar la lengua.

A6: En los semestres pasados en esta asignatura nos fueron pasados solamente los contenidos gramaticales, veíamos en la pizarra los verbos, los tiempos, los pronombres, aquellas cosas todas de gramáticas.

A12: Yo nunca había escuchado algo sobre específicamente método comunicacional, gramatical sí, pero comunicacional.

A4: Estudiamos de la lengua, de gramática, no sabíamos de cultura, de la vida de los hablantes natos. Estábamos aprendiendo alguna cosa, un poco sí aprendemos, pero aprendemos sobre la lengua, no aprendimos la lengua.

Percebemos que o problema do estudo da gramática está na forma como ela vem sendo ensinada nas escolas e universidades e na posição que ocupa dentro dos planejamentos de curso. Os participantes citados acima confirmam essa idéia ao afirmarem que na sua formação acadêmica o ensino de línguas se restringia ao estudo sistematizado da gramática e que esse estudo ocupava o lugar central, senão único, do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse contexto o uso lingüístico e comunicacional eram desconsiderados, e o espaço que deveria ser dedicado à aprendizagem socialmente contextualizada, à formação crítica e ao desenvolvimento da competência comunicacional era suprimido.

A pesquisa evidenciou que a quebra do paradigma gramatical pode gerar instabilidades, e até resistências, que podem ser superadas pela experiência comunicacional, mas que também podem permanecer para além do processo por razões intrínsecas ou extrínsecas. A10 é um exemplo dos 4 alunos que, apesar da experiência comunicacional, mantiveram vivo o paradigma gramatical como filosofia de ensino-aprendizagem de línguas, devido ao peso da tradição gramaticalista e de seus recursos quantificáveis.

A10: Las otras asignaturas basadas en la enseñanza gramatical dá a nosotros la sensación de una mayor seguridad, por el facto de ser el método que utilizamos durante todo el tiempo de aprendizaje. Cambiar el método es complejo, porque hay una resistencia, mismo que inconsciente.

O excerto anterior ratifica a inevitável instabilidade do processo de mudança e constata um fenômeno necessário ao desenvolvimento pessoal e científico. Mudar a

abordagem de ensino de línguas das escolas e universidades continua sendo uma necessidade urgente, dado a ineficácia do paradigma essencialmente gramatical para gerar aprendizagem de línguas. Reconhecemos, então que mudar, no contexto atual, ainda representa lançar-se ao desafio de navegar em mares nunca antes navegados. Processo este que implica surpresas, inseguranças, crises aparentes, tempestades, vendavais, mas também o prazer da recompensa de uma formação sólida, cuja qualidade se distingue pela criticidade. Essa necessidade está ressaltada nas afirmações seguintes:

A3: Sólo una clase de gramática se queda muy aburrido. Teniendo un abordaje más comunicacional queda más fácil al alumno aprender la gramática.

A13: Tener el conocimiento de gramática es importante, mas saber expresar en esta lengua es más importante aún. La propia comunicación que hace en clase es algo vivo, real de la lengua, el uso de la lengua. Pero cuando el profesor llega en clase y da un texto, algo, un montón de frases sueltas y que no tiene sentido para el alumno es fatigante, aburrido, él (o alumno) no quiere aprender la lengua.

A pesquisa revela que o ensino de línguas vigente é essencialmente gramatical, e que esse ensino se constitui, predominantemente, de experiências de sistematização. Demonstra, ainda, que a permanência dessa abordagem de ensino não é legitimada pelos alunos e tampouco é capaz de gerar aprendizagem de línguas.

Verificamos que essas atividades tradicionais de sistematização não desenvolvem uma aprendizagem satisfatória. Esse dado pôde ser inferido do nível de competência de alguns alunos que, embora já tenham atravessado dois semestres de pura atividade estrutural sistematizada, apresentavam dificuldades básicas, tanto no uso quanto na explicitação das regras (exceto um caso em que o participante apresentava problemas no uso gramatical⁷⁵, apesar do bom nível metalingüístico). A5 acrescenta que *“en las otras asignaturas estudiamos gramática, más gramática, dejando de lado las otras competencias del aprendizaje, causando perjuicios a nuestra formación.”* Um dos prejuízos detectado na pesquisa foi a dificuldade dos alunos de articular o conhecimento gramatical para a construção de um discurso coerente e compreensível.

Essas evidências vêm acompanhadas da constatação de que o desenvolvimento da competência metalingüística é fundamental para a formação do professor de língua - como ressalta, abaixo, A12 - e reafirmam a necessidade de redirecionarmos nossos esforços para a construção de um ensino voltado para o **uso** comunicacional da língua estrangeira, onde “a

⁷⁵ Incluindo a gramática do texto.

criatividade individual e a interação social combinem para influenciar a forma do desenvolvimento da gramática.” (LARSEN-FREEMAN, D. 1997, p.154).

A12: Vamos a ser profesores de esta lengua, entonces por eso nos preocupamos con la gramática, porque tenemos que saber además de la lengua, de la habla, de cómo hablar, de cómo se expresar; tenemos que saber las reglas de esta lengua, es algo que nos preocupa.

Os dados obtidos sobre o desempenho gramatical dos alunos e a recepção do seu uso, no contexto da pesquisa, levaram-nos a reconhecer a necessidade de desenvolvimento de outras pesquisas sobre o uso da gramática no ensino comunicacional. E mais especificamente, sobre o uso comunicacional da gramática, a partir de textos literários.

Concluimos, assim, o nosso capítulo de análise dos dados e passamos, a seguir, às considerações finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última etapa da dissertação, buscaremos responder às perguntas de pesquisa que orientaram esse trabalho. Para tanto, lembramos que, durante a pesquisa, nossos esforços estiveram concentrados na avaliação da importância do uso comunicacional da literatura na formação de (futuros) professores de espanhol como língua estrangeira (ELE).

Os objetivos específicos propostos para esse trabalho foi: 1. Analisar a recepção dos alunos com relação à proposta; 2. Descrever o uso comunicacional da literatura no ensino de línguas; 3. Identificar os efeitos do referido uso no desenvolvimento da competência comunicacional e de algumas competências de ensinar dos alunos/futuros professores ELE; e 4. Destacar as convergências entre literatura e ensino comunicacional, bem como as potencialidades e especificidades que justificam sua inserção no ensino de línguas comunicacional. A partir destes objetivos formulamos a seguinte pergunta de pesquisa:

Como é descrito o uso da literatura no ensino comunicacional de línguas, no contexto da pesquisa, e qual sua importância para a formação discente e docente de futuros professores de Espanhol Língua Estrangeira?

A pesquisa demonstrou que a descrição do uso da literatura no ensino de línguas está alinhada aos princípios da abordagem comunicacional. Os dados coletados revelam que o emprego da literatura só pode gerar a aprendizagem comunicacional se seu uso permitir o exercício contínuo da comunicação, da interação, da significação partilhada, das reflexões individuais e coletivas e do pensamento crítico. As ações desenvolvidas a partir da literatura devem instigar o pensamento dos alunos, contribuindo para a construção de indivíduos mais autônomos. Ainda é requisito indispensável ao uso da literatura no ensino de línguas, a criação de ambientes de discussão e negociação, que permitam a formação pessoal e subjetiva, onde os sentimentos de cumplicidade, solidariedade e segurança sejam plenamente estabelecidos.

A importância do uso comunicacional no ensino de espanhol foi evidenciada na pesquisa, justamente, pelo seu potencial gerador de aprendizagem e formação crítico-humanizadora, a que se concretiza pela integração entre formação discente e docente. Visto que essas são faces de um mesmo indivíduo que não se reconhece fragmentado, senão como ser complexo que se informa à medida que se forma e cujo aprendizado não se perfaz senão por um processo dialético.

Queremos, assim, argumentar a favor de uma sala de aula de línguas em que o aluno seja visto como professor em formação e que assim possa aproveitar esse contexto para extrair experiências significativas para sua prática profissional. Temos defendido, também, que este é um ambiente especialmente propício, pois pode – e deve – funcionar como laboratório para esses futuros professores, que se tornarão, nessa perspectiva, futuros pesquisadores.

Desse modo, queremos esclarecer, ainda, que ao analisar o comportamento dos alunos como aprendizes, estamos, simultaneamente, pontuando aspectos que influenciaram, também, a sua formação docente.

Com a análise dos dados da pesquisa, foi evidenciado que o uso da literatura contribuiu positivamente para a aprendizagem de línguas, pois contribuiu para o desenvolvimento da competência lingüística, discursiva (oral e escrita), sócio-cultural, estratégica, formulaica, metacomunicacional e estética dos alunos; da habilidade crítica e reflexiva, da capacidade de compreensão e interpretação da linguagem, além da articulação das idéias.

Verificamos que a competência estética dos alunos foi estimulada e desenvolvida, uma vez que eles puderam transformar essa experiência estético-literária em competência comunicacional e em competências de ensinar, pela incorporação dessas vivências ao modelo de ensino e aprendizagem pessoal. Os alunos foram ainda sensibilizados e atraídos ao uso do componente estético, uma vez que eles ratificaram a sua importância não apenas no ensino de línguas, mas também para o desenvolvimento de cada indivíduo. O uso da literatura, especificamente, foi considerado como um componente indispensável à formação das subjetividades, ao exercício da cidadania, à compreensão de si e da cultura do Outro, à prática da significação, (re) significação e interpretação da linguagem. Mas também, como matéria prima para o desenvolvimento das sub-competências comunicacionais.

Assim sendo, os dados obtidos na pesquisa nos levam a afirmar que a literatura é um componente essencialmente comunicacional e importante à formação em LE, principalmente, por ser um lugar para comunicação autêntica, um veículo para o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão; onde a formação humanizadora se constrói e as identidades encontram espaço para redefinições à medida que as competências (lingüística, cultural, discursiva...) são implicitamente desenvolvidas.

A questão da interdisciplinaridade foi também reconhecida na pesquisa, uma vez que nessa disciplina alguns alunos tiveram a oportunidade de aprofundar sua experiência literária, dentro do campo semântico pragmático; enquanto outros, iniciantes, encontraram ali uma

ocasião de iniciação nesse universo. Foi evidenciado que a relação entre o uso da literatura no ensino de língua e as disciplinas curriculares de literatura são complementares, especialmente para os contextos sob os quais ainda incide uma abordagem tradicionalista, que reserva às disciplinas de literatura um trabalho que consiste, quase sempre, em estudo da crítica literária, dos gêneros, épocas, estilos, autores... E quase nunca como manifestação discursiva.

Percebemos também que o uso comunicacional da literatura influenciou positivamente na formação profissional dos alunos. Os dados apresentados asseveram que todos os alunos traziam uma abordagem essencialmente gramatical e que nenhum deles conhecia outra possibilidade de ensino. A partir da descoberta do paradigma comunicacional e da experiencição da mesma, os alunos (89%) se revelaram adeptos ao que eles consideravam um “novo” modo de ensinar. Ao referir-se ao ensino comunicacional os alunos consideravam a experiência literária como parte inerente, e indissociável desse ensino; eles entendiam que o uso (comunicacional) da literatura é requisito desse paradigma.

Portanto, a questão profissional desencadeada durante a pesquisa foi significativa, e incidiu diretamente no modo de ensinar e aprender dos alunos e no uso da literatura em aulas de língua. Entretanto, vale ressaltar que esse conhecimento foi só o lançamento de uma semente, que apresenta boas perspectivas de germinação, como ressaltou o participante A3: *“pienso en dar clases, no quería tener esa abordaje gramatical, entonces eso fue tipo una (...) semente, para que me desarrolle y continúe buscando formas de enseñar de esa manera”*.

Podemos asseverar que a aprendizagem desenvolvida na disciplina se concretizou tanto no que diz respeito à aprendizagem mental - “aquilo que acontece na mente do aprendiz (desenvolvimento) quando ocorre alguma nova internalização, assimilada ou organizada” (Prabhu, 2003, p.86) -, mas especialmente à aprendizagem comportamental - “algo que o aprendiz faz (ação, esforço) com o objetivo de internalizar algum conhecimento novo” (Id. Ibid.). Uma vez que os dados obtidos apontam tanto para a evolução comunicacional, pessoal e profissional; quanto para a mudança nas atitudes dos alunos em relação à própria aprendizagem. Observamos que, ao longo da disciplina, os alunos demonstravam um esforço cada vez mais crescente para aprender.

Temos revelado como uma das nossas maiores inquietações, o desejo de que o nosso ensino também esteja comprometido com o crescimento pessoal dos alunos e com uma formação humanizadora, capaz de preparar cidadãos engajados e socialmente comprometidos. Tal inquietação se justifica, principalmente quando nos damos conta de que a sociedade em que vivemos, em especial as escolas, tem sido movida pelo midiatismo e pela política do processamento rápido e “automático” das coisas. Um automatismo que substitui a reflexão

pela praticidade das máquinas. O resultado disso tem sido a cultura do “carpe diem midiático”, onde a televisão, o vídeo-game, a internet, os jogos... estão sempre no *rank*, fazendo com que o espaço da leitura e do pensamento seja cruelmente suprimido. Ao experimentar, então, o uso da literatura no ensino comunicacional de Espanhol/LE, percebemos que sua importância se situa, também, na capacidade de despertar nos alunos o gosto pela reflexão, assim como a redescoberta do prazer do pensamento e da aprendizagem libertadora.

Estas afirmações são ratificadas por Maria Paro (1996, p.31) ao afirmar que “em nossa época de fascinação visual, de rapidez e facilidade nas comunicações, mas, também, infelizmente, de uma notória manipulação e desinformação em massa (...), a literatura, mais que nunca, é o meio insubstituível para o prazer, a reflexão crítica e a ação consciente”. A autora destaca também que a sala de aula de literatura (ou com literatura) é o local privilegiado para, através da leitura como uma atividade intrinsecamente plural e interdisciplinar, estimular o desenvolvimento do senso crítico do aluno enquanto indivíduo e cidadão.

Essa pesquisa significou uma pequena contribuição aos estudos sobre o uso da literatura no ensino comunicacional e uma amostra de sua importância para a aprendizagem de línguas. Esperamos fazer dele um convite à continuidade, que nos permitirá dispor de pesquisas como: uso da gramática no ensino comunicacional, produção de materiais didáticos comunicacionais em língua espanhola, possibilidades de uso da literatura (atividades, tarefas, projetos...), literatura no ensino comunicacional para crianças e para séries iniciais, e outros temas apresentados no corpo desse trabalho.

Concluimos, então, reafirmando a convicção de que a “literatura humaniza porque faz viver” (Candido, 2000) e que, sendo assim, não se configura apenas como algo importante para o processo de ensino-aprendizagem de LE, senão como necessidade básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, Maria Caridad Ginarte. **Qualidade da interação no desempenho de aprendizes de LE em tarefas problematizadoras.** Revista Horizontes de Lingüística Aplicada. Ano 2, n. 2, Brasília, 2003. p.7-19.

AGUIAR E SILVA, Victor Manuel de. **Teoria da literatura.** 8ª ed. Coimbra-Portugal: Livraria Almedina, 1988.

_____. Versão Maria Tereza Achenique. **Competência lingüística e competência literária.** Madrid, Editorial Gredos, 1980.

ALLWRIGHT, Dick. **A morte do método.** Revista Horizontes de Lingüística Aplicada. Ano 2 – número 2 – Brasília, 2003. pags.21-29.

_____. **Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching.** In Language Teaching Research 7,2 (2003); pp. 113-141. Lancaster University.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** São Paulo; Pontes Editores, 1993.

_____. **O professor de línguas profissional, reflexivo e comunicacional.** Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, Ed. UnB, Ano 3, nº 01, Brasília, 2004, p.7-18.

_____. **Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação.** Campinas-SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

_____. **O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação.** Brasília, 2006. Mimeo.

_____. **O trato do dado na pesquisa aplicada sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.** Brasília, 2006. Mimeo.

_____. **Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas.** 2007, Mimeo.

_____. BARBIRATO, R. C. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira.** Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (36):23-42, jul/dez. 2000.

Atas do XIXº Congresso Internacional da Federação Internacional de Línguas e Literaturas Modernas (FILLM). Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa-Portugal; Edições 70, 1995.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. www.emtese.ufsc.br.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. e WATERS, A. **Communicative Materials Design: Some Basic Principles.** Relc Jornal, vol.10, número 2, 1979.

BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. **Literature and Language teaching.** Oxford. New York, 2000.

CÂNDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira.** Belo Horizonte; Ed.Itatiaia, 2000.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In Vários escritos, 4ª edição. São Paulo; Duas cidades, 2004.

CARVALHO, Iris Oliveira de Carvalho. **Producción de Materiales didácticos: Armario de recursos para el profesor de español como lengua extranjera.** Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras. UFG, 2006.

CAVALCANTI, Marilda; C. LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Implementação de Pesquisa na sala de aula de Línguas no contexto brasileiro.** Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (17): 133-144, Jan./Jun.1991.

CIANCIO, Julie Carolynn. **As teorias sócio-culturais de linguagem e mente na aquisição de Segundas Línguas.** Revista Desempenho, ano 2, n. 2, 2003, págs. 15-21.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the language classroom.** A resource book of ideas and acrivities. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira.** Em *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, (20):37-47, Jul./Dez. 1992.

COSTA, Cleria Maria. **Entre a razão e a sensibilidade: a estética na formação do professor de LE (inglês);** Maria Luisa Ortiz Alvarez, orientadora. Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

DURÃO, Adja Balbino de Amorim B. **¿Puede la enseñanza de lenguas española a través e la literatura contribuir para el desarrollo e la interlengua de los aprendices?** Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España de Brasil. 1998.

GOTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos de português do Brasil para Estrangeiros.** Em *Revista Linha D'água Especial*. Ed. Humanitas, 2000.

GRAUE, Sara Martinez de. **Enseñanza Del Español como lengua extranjera y transmisión de la cultura.** *Rev. Estudios de Lingüística Aplicada*, año 6, n. 8, UNAM-México, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition.** *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n.18, p.141-165, 1997.

LEFFA, Vilson J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.13-38.

LEFFA, Vilson J. **O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência.** Em: *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil* / Cristina M. T. Stevens e M. J. C. Cunha (organizadoras). Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2001.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Lingüística aplicada, a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas-SP: Mercados das Letras, 1996.

MARTINS, R. S., CAMPOS. V. C. **Guia prático para pesquisa científica.** Rondonópolis: Unir, 2003.

MATOS, Francisco Gomes de. **Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras.** In MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeiras. Salvador, EDUFBA, 2004.

MOURA, Gerson Araújo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional.** Percília Lopes Cassimiro dos Santos, orientadora. Brasília – DF, 2005.

PARAQUETT, Márcia. **Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras.** In MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeiras. Salvador, EDUFBA, 2004

PARO, M. C. B. **O Ensino de literatura estrangeira na universidade: uma experiência pedagógica.** Revista Contexturas, 3: 29-36, 1996.

PEDROSO, Sérgio Flores. **Leitura, literatura e tradução: a necessidade de adequações no ensino de línguas não maternas.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n.1, 2006.

PEDROSO, Sergio Flores. **Literatura e ensino de línguas não maternas: uma adequação necessária.** Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 2, 2005 (221-247).

PENA, Felipe. **Biografias em fractais: múltiplas identidades em redes flexíveis e inesgotáveis.** Alceu –v.4 –n.8 –p.94-105 – jan./jul., 2004.

PEYTRARD, J. **Litterature et classe de langue.** Paris; Itaher, 1982.

PRABHU, N. S. **A dinâmica da sala de aula.** Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Contexturas, Indaiatuba, n.5, p. 79-95. 2000/2001.

PRABHU, N.S. **Communication – a help or hindrance to language learning?** In: Revista English Teaching Professional, vol.4, January, 2003, p.21-23, 27-29.

PRABHU, N.S. **Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça.** Trad. Luciene Branco e Maristela Claus. Rev. Horizontes de Linguística Aplicada. Ano 2, numero 1, Brasília, 2003. pg. 83-91.

PRABHU, N.S. Trad.TARDIN, R. C., CLAUS, M. Kondo. **Ideação e Ideologia na pedagogia da linguagem**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, n.38-Unicamp. São Paulo.

SANTOS, Pedro Saraiva dos. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE**. Maria Luisa Ortiz Álvares, orientadora. Brasília, 2005.

SCHMITZ, John Robert. **Linguística Aplicada: novas dimensões e identidades no século XXI**. Signo, Santa Cruz, v.30, n.48, p.7-24, jan./jun.,2005.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura e escrita**. Campinas; Pontes, 2005.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Estudo contrastivo entre a fluência oral em português-LM inglês-LE de formandos de letras**. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, (35):95-115, jan./jun.2000.

TICKS, Luciane Kirchhof. **O professor de línguas, seus falsos mitos e os novos desafios em sala de aula**. Revista Linguagem e Cidadania, ed.nº.11, junho, 2004.

TOSTA, Antonio Luciano de Andrade. **Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica**. In MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeiras. Salvador, EDUFBA, 2004.

VIEIRA, J.R. **Co-construção e conflito: leitura de poesia na sala de aula de inglês como literatura estrangeira**. Ver.Trab.Ling.Apl.,Campinas, (33):43-57, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Fontes, 1999.

WIDDOWSON, H G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. J.C.P. Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.

_____. **The significance of poetry**. Rev. Estudios de Linguística Aplicada, año 8, Enero 1988: CELE, UNAM. P.111-122.

_____. **Stylistics and the teaching of literature**. Londres: Longman, 1975.

ZYNGIER, Sonia. **A pedagogia crítica, a estilística e o ensino das literaturas em língua**

inglesa. Em: Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil / Cristina M. T. Stevens e M. J. C. Cunha (organizadoras). Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2003.

ZYNGIER, Sonia. **Introduzindo a literatura estrangeira: o papel do professor e a conscientização literária;** Revista Contexturas, ensino crítico de língua inglesa. n. 2, 1994. p.29-39.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas.** 2007, mimeo.

_____. **Fundamentos Teóricos del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Español Lengua Extranjer,** (UnB), 2007, Mimeo.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching.** New York: Longman, 2000.

CAMPOS, V. C. MARTINS, R. M. **Guia Prático para pesquisa científica.** Rondonópolis-MT: Unir, 2003.

ECO, Umberto. Trad. Pérola de Carvalho. **Os limites da interpretação.** São Paulo-SP: Editora Perspectiva, 2000.

EL-DASH, Linda Gentry. BUSNARDO NETO, J.M. **Iniciação na pragmática: reflexões sobre a conscientização pragmática para professores e alunos de línguas.** Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (36): 43-50, jul./dez.2000.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 1996.

GIORDANI, E. V. de F.; GUIMARÃES, L. S. **A adaptação da metodologia de pesquisa etnográfica ao contexto educacional.** Revista Desempenho, ano 2, n. 2, 2003, págs. 7-14.

KRASHEN, S. **Principles and Practice of Second Language Acquisition**. Capítulo II. Oxford: Pergamon Press, 1982.

PERKOSKI, Noberto. OLMÍ, Alba. (org). **Leitura e cognição, uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2005.

ROTTAVA, Lucia. **A construção de sentidos em leitura e escrita em sala de aula**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 2 - número 2 – Brasília, dezembro de 2003. p.119-138.

SAVIGNON, Sandra J, **Communicative competence: theory and classroom practice-texts and contexts in second language learning**. Massachusetts: Assison-Wesley Publishing Company, 1983.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Trad. Ana Maria Capovilla. Porto Alegre; L&PM, 1987.

VIANA, N. **Planejamento de Cursos de línguas - Pressupostos e Percurso**. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas - SP: Pontes, 1997, p. 29-48.

ANEXO B – Questionário avaliativo

1. ¿De qué manera esta propuesta de enseñanza, literaria-comunicacional, contribuyó para su aprendizaje/adquisición de la lengua española?

1. () Cultura.
2. () Habilidad interpretativa.
3. () Habilidad de reflexión, pensamiento.
4. () Habilidad de crítica.
5. () Autonomía de aprendizaje.
6. () Formación personal.
7. () Formación profesional.
8. () Ordenamiento de las ideas.
9. () El despertar de la creatividad.
10. () habilidades discursivas
11. () Diálogo con otras asignaturas del currículo.
12. () Fluencia.
13. () Iniciativa comunicacional
14. () Aprendizaje del léxico
15. () No ayudó de ninguna manera.
24. () otros ganios:

2. Comenta un poco tu relación con la literatura, desde tu niñez.

3. Compara el proceso de enseñanza-aprendizaje vivenciado en esta asignatura con las demás asignaturas de lengua que has hecho en la universidad. Resalta las ventajas y desventajas para tu aprendizaje.

4. Evalúa las materialidades utilizadas en esta asignatura, considerando su potencial para perfeccionar tu competencia comunicacional (aprendizaje de lenguas). Puedes utilizar los adjetivos sugeridos o tus propios comentarios.

A – apropiado
P- placentero

C – Coherente
R – relevante

Is – insuficiente
Sf- suficiente

Ic – innecesario
Sg- significativo

N – necessário

Abordaje Comunicacional	
Método	
Planeamiento	
ACTIVIDADES	1. lecturas
	2. producciones textuales
	3. audición literaria
	4. interacción / negociación
	5. interpretación y análisis
	6. sistematización y rutinización
MATERIALES	1. textos sobre enseñanza de lenguas
	2. textos literarios
	3. gramática
	3. CD literario
	4. Películas
5. Canciones	
Recursos	
Evaluaciones	
Tratamiento de los errores, corrección de las actividades.	
Papel del profesor y alumno.	
Bajo filtro afectivo	

5. Sobre la literatura escrita, comente:

1. ¿Su uso en la enseñanza de lenguas es necesario e/o importante?
2. ¿Por qué?
3. ¿Para qué?
4. ¿Cuál su diferencial con relación a las demás manifestaciones estéticas?

ANEXO C – Roteiro de entrevista

1. ¿Cuál tu opinión a respecto de la citación de Cléria Maria Costa, presentada a seguir?

Comprendemos el lenguaje estético como la materialización de la expresividad y afectividad que corroboran una mejor percepción para la comunicación. Creemos que esta comprensión provoca la construcción de la significación en la lengua meta y permite que el propio alumno sea co-constructor y co-autor de su conocimiento. Eso pasa porque ese lenguaje nos permite alejarnos del mundo para que podamos echar una mirada “más de fuera” y nos trae de vuelta más conscientes de nuestros varios mundos... Para nosotros, el lenguaje estético amplía la visión de mundo, funcionando como prisma que nos da acceso a diferentes puntos de vista y innumerables posibilidades.” (Cléria Maria Costa, 2005, p.60).

2. ¿Qué opinas sobre el proceso de aprendizaje de lenguas y formación de profesores desarrollado en esta asignatura? Resalta los aspectos positivos y negativos.

3. ¿Esta asignatura contribuyó para tu formación profesional y personal?, ¿De que manera? (Te llevó a repensar tu propia identidad: comportamientos, personalidad... Te hizo desarrollar nuevas formas de pensamiento y reflexión... Te permitió construir conocimientos, teóricos y prácticos, útiles a tu formación docente?)

4. Opina sobre la enseñanza comunicacional de lenguas y sobre el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas.

5. ¿En que aspectos, específicamente, tu competencia comunicacional se ha mejorado? Describe tu desarrollo, trazando un cuadro comparativo de tus niveles inicial y final. (Piensa en tu capacidad de producir, organizar y comprender discursos – escrito y hablado -, el uso de la gramática en tus producciones...)

ANEXO D – Avaliação qualitativa de Livros Didáticos

Referência Bibliográfica:

Tópicos	Ventajas	Desventajas
Abordaje.		
Estructuración del libro.		
Método.		
Adecuación a la necesidad de los alumnos.		
Procedimiento (deductivo o inductivo)		
Parcialidad de los autores (diversidad lingüística-cultural)		
Explicitación de los objetivos.		
Cantidad, calidad y modo de exposición del contenido.		
Autenticidad del insumo.		
componente cultural, artístico y literário.		
Presentación visual, ilustraciones.		
Cantidad, calidad de las actividades.		
Estilo.		
Recursos.		
Orientaciones de implementación y uso.		

ANEXO E - Planejamento de curso

1. Definição da proposta

O Curso “Teoria e Prática do Espanhol oral e escrito 3”, semestre 2007-1, é uma proposta de aproximação entre literatura e língua espanhola, baseada na abordagem comunicacional. Nessa disciplina, pretendemos fazer do processo de ensino-aquisição do espanhol uma oportunidade de acesso a textos autênticos da literatura e, a partir deles propiciar o desenvolvimento da competência comunicacional dos alunos.

2. Objetivo

Espera-se com essa disciplina, oferecer circunstâncias nas quais os alunos possam:

- Aperfeiçoar o desempenho lingüístico-comunicacional em língua espanhola;
- Aprofundar o conhecimento cultural;
- Desenvolver a habilidade interpretativa e do uso pragmático da língua;
- Construir tarefas comunicacionais a partir do uso da literatura;
- Refletir sobre a própria formação docente e aperfeiçoá-la através das discussões sobre ensino de LE e abordagem comunicacional.
- Aperfeiçoar a interpretação de textos literários autênticos.

3. Ementa

Continuar o desenvolvimento de tarefas específicas para aperfeiçoamento a competência comunicativa, oral e escrita, em situações de uso real da língua.

4. Programa

Temático:

1. Teórico: professor reflexivo, ensino-aquisição de línguas, literatura no ensino de línguas, ensino comunicacional, habilidade de leitura, cultura e ensino de línguas (etapa introdutória da disciplina).

2. Literário: Julio Cortazar, Juan Rulfo, Antonio Machado, Garcia Lorca, Neruda, Camilo José Cela (...)

3. Gramatical: Sintaxe oracional. Orações substantivas, relativas e adverbiais. Verbos. Outros temas sugeridos pelos alunos.

6. Abordagem

Comunicacional.

7. Tipo de Curso

Cíclico, evolutivo.

8. Material didático

Apostila de literatura; gramática, contendo explicações conceituais e atividades rotinizantes; e apostila teórica, sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas; CD de áudio (literatura e música), vídeos.

9. Estrutura do curso

O curso será dividido em dois ciclos, o primeiro será um módulo teórico, introdutório, que servirá de base para o desenvolvimento dos trabalhos ao longo da disciplina. O segundo ciclo será composto de estudos linguísticos-comunicacionais, no qual serão desenvolvidas as atividades de análise e uso real da língua espanhola, tendo como insumo textual a literatura.

10. Avaliações

A avaliação formal será realizada, a princípio, em duas etapas:

1. Contínua: mediante observação e anotação do desempenho dos alunos durante a realização das atividades (ficha de acompanhamento do aluno). Dentre as atividades utilizadas nessa forma de avaliação estarão produções textuais.
2. Construção e apresentação de uma tarefa comunicacional, vinculando ensino de línguas e literatura e resposta ao questionário do módulo teórico (Esta avaliação será oral e escrita).

11. Referências bibliográficas sobre ensino-aprendizagem de línguas

ZYNGIER, Sonia. *A pedagogia crítica, a estilística e o ensino das literaturas em língua inglesa*. Em: Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil / Cristina M. T. Stevens e M. J. C. Cunha (organizadoras). Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2003.

WIDDOWSON, H G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 1991.

KRASHEN, S. *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Capítulo II. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de Lingüística aplicada, a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercados das Letras, 1996. Capítulo 03

_____. *Lingüística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2005.

_____. *O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação*. 2006.

_____. BARBIRATO, R. C. *Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira*. Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas, (36):23-42, jul/dez. 2000.

<http://www.unb.br/il/let/helb>

<http://www.unb.br/il/let/almeidafilho>

ANEXO F - CD de literatura / Encarte

- 1 - Poema XV (tributo a Pablo Neruda)
- 2_Historias de RNE- Becquer, Gustavo Adolfo - El beso
- 3_Joaquin Sabina - 19 Días y 500 Noches
- 4_Amanecer y Noche (Gabriela Mistral-Ancarola)
- 5_Audiolibro- Cortázar,Julio - El Perseguidor-Julio Cortazar
- 6_rayuela_capi7_toco tu boca
- 7_escalerareves
- 8_filantropía
- 9_Cortazar, Julio - Audiolibro - Me Caigo Y Me Levanto
- 10_Cuentos infantiles - Pedro y el lobo de Prokofiev
- 12_el ojo de ya ve - macario [juan rulfo]
- 14_Gabriela Mistral – Dormida
- 15_Gabriela Mistral – Miedo
- 16_Joan Manuel Serrat - Dedicado a Antonio Machado, Poeta_06 - La saeta
- 17_Joaquin Sabina - Poemas-Pablo Neruda
- 18_Jorge Cafrune - Fragmentos de Martin Fierro
- 20_Juan Rulfo - En el hidrante las gotas...
- 21_Julio Cortazar - Casa Tomada
- 22_Julio Cortazar - Elecciones insólitas
- 23_julio cortazar – entrevista
- 24_julio cortazar -a5- filantropía (historia de cronopios)
- 26_Manuel Bernal - Los Motivos Del Lobo [Ruben Dario] (B)
- 28_neruda_poema_20
- 30_Octavio Paz - 08 - El cántaro roto
- 31_Octavio Paz - 16 – Temporal
- 32_Octavio Paz - 18 – Vaivén
- 33_Pablo Milanés con poesía Julio Cortazar - Si el poeta eres
- 34_Paco Ibañez (Neruda) - Me gustas cuando callas porque estas como ausente
- 35_Paco Ibañez-Proverbios y cantares - Antonio Machado
- 36_Poemas-Gustavo Adolfo Becquer-Silencio
- 37_Poesía - Julio Cortázar - De tiempos y espacios, Conducta en los velorios
- 39_Puedo escribir los versos más tristes esta noche-Pablo Neruda - Paco Ibañez
- 40_Ruben Dario - Medley del principe
- 42_Volverán las oscuras Golondrinas (Gustavo Adolfo Bécquer)
- 43_aplastamiento de las gotas

VIDEOS

1. Gabriela Mistral
2. ana belen y victor... a la puerta de alcalá
3. Bebe – ella
4. Bebe - malo
5. Caetano Veloso ; Cucurrucucu Paloma
6. CancinaJosMart_ PabloMilans
7. Cosas de la vida
8. JaciVelasquez
9. La vida es un carnaval
10. Miedo Gabriela Mistral_IntrpreteGustavoValiente
11. Pablo Neruda _Poema20
12. Simone e Pablo Milans_Yolanda
13. Sin miedo a nada
14. Salsa
15. Flamenco
16. tangoz

ANEXO G - Cronograma de aulas do primeiro módulo da disciplina

N.	Fecha	Tema	Actividades de clase	Actividades extensivas
01	12.03	Presentación del grupo y de la propuesta de la asignatura.	Discusiones orales y producciones escritas. Actividades diagnósticas.	Lectura de los textos del día 14/03. Producción de texto crítico, a partir de los “apontamentos sobre Moita Lopes”.
02	14.03	“Recomendações para melhor aprender línguas” – Almeida Filho. “Apontamentos sobre Moita Lopes”.	Comunicación y sistematización.	Análisis de los “apontamentos sobre Krashen”, e producción de un texto a partir de esos “apontamentos”.
03	15.03	“Apontamentos sobre Krashen”	Comunicación y sistematización.	Análisis de los “apontamentos sobre Widdowson”, Esquema de los textos de Almeida Filho, Producción de un texto sobre El comunicativismo con un glosario de las nomenclaturas clave.
04	19.03	“Apontamentos sobre Widdowson” Enseñanza comunicacional de lenguas (Almeida Filho).	Discusiones: 1. identificación de los conceptos. 2. aplicación de los conceptos (cómo ser comunicacional), 3. Críticas y sugerencias.	Lectura de los textos sobre literatura y la enseñanza de lenguas. Producir un resumen crítico sobre el tema.
05	21.03	“Literatura e ensino de línguas”	Comunicación y sistematización.	Lectura de los textos sobre cultura y enseñanza de lenguas. Producción de un texto.
06	22.03	Lengua y cultura. Peculiaridades del portugués y el español.	Comunicación y sistematización.	Lectura y esquematización del texto sobre las estrategias de lectura.
07	26.03	Estrategias de lectura.	Comunicación , sistematización y rotinización.	Lectura y esquematización del texto sobre el profesor reflexivo.
08	28.03	Análise de livro didático.	Comunicación	Analizar y describir valorativamente los manuales.
09	29.03	Professor reflexivo - J.C.P.de Almeida Filho y “Lugares Comunes”	Ver y analizar la película Comunicación y sistematización.	Producción de texto que: 1) Identifique temas comportamentales y filosóficos en la película; 2) relacione el texto del profesor reflexivo. 3) ideas que se incorporaron al modelo individual de profesor de lengua española. Elaboración de la propuesta de enseñanza de lenguas por el uso de la literatura. Contestar a las preguntas del módulo teórico.

ANEXO H – Tabela avaliativa da fluência oral dos alunos

Critérios	Alunos participantes													
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14
Discurso contínuo.	S	S	I	I	I	I	S	S	S	I	S	I	I	I
Discurso fácil de ser acompanhado pelo ouvinte.	S	S	I	I	S	I	S	S	S	I	I	S	S	I
Uso de frases coerentes.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Conteúdo apropriado.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Correção lingüística.	M	S	S	S	I	S	S	S	S	I	I	I	S	I
MÉDIA FINAL	M	S	M	M	M	M	S	S	S	I	M	M	S	I

Conceitos de classificação: S – Satisfatório/Superior M- Mediano/intermediário I - Incipiente

ANEXO I – Amostra de textos literários utilizados no curso

1. Gênero: Teatro

Título: Bodas de Sangre

Autor: Federico García Lorca

“¡Porque yo me fui con el otro, me fui! (Con angustia) Tú también te hubieras ido. Yo era una mujer quemada, llena de llagas por dentro y por fuera, y tu hijo era un poquito de agua de la que yo esperaba hijos, tierra, salud; pero el otro era un río oscuro, lleno de ramas, que acercaba a mí el rumor de sus juncos y su cantar entre dientes. Y yo corría con tu hijo que era como un niño de agua, frío, y el otro me mandaba cientos de pájaros que me impedían el andar y que dejaban escarcha sobre mis heridas de pobre mujer marchita, de muchacha acariciada por el fuego. Yo no quería, ¡óyelo bien!; yo no quería, ¡óyelo bien!. Yo no quería. ¡Tu hijo era mi fin y yo no lo he engañado, pero el brazo del otro me arrastró como un golpe de mar, como la cabezada de un mulo, y me hubiera arrastrado siempre, siempre, siempre, siempre, aunque hubiera sido vieja y todos los hijos de tu hijo me hubiesen agarrado de los cabellos!”

2. Gênero: Conto

Título: Pequeña parábola de “Chindo” perro de ciego

Autor: Camilo José Cela

“Chindo” es un perrillo de sangre ruin y de nobles sentimientos. Es rabón y tiene la piel sin lustre, corta la alzada, flácidas las orejas. “Chindo” es un perro hospiciano y sentimental, arbitrario y cariñoso, pícaro a la fuerza, errabundo y amable, como los grises gorriones de la ciudad. “Chindo” tiene el aire, entre alegre e inconsciente, de los niños pobres, de los niños que vagan sin rumbo fijo, mirando para el suelo en busca de la peseta que alguien, seguramente, habrá perdido ya.

“Chindo”, como todas las criaturas del Señor, vive de lo que cae del cielo, que a veces es un mendrugo de pan, en ocasiones una piltrafa de carne, de cuando en cuando un olvidado resto de salchichón, y siempre, gracias a Dios, una sonrisa que sólo “Chindo” ve.

“Chindo”, con la conciencia tranquila y el mirar adolescente, es perro entendido en hombres ciegos, sabio en las artes difíciles del lazarillo, compañero leal en la desgracia y en la obscuridad, en las tinieblas y en el andar sin fin, sin objeto y con resignación.

El primer amo de “Chindo”, siendo “Chindo” un cachorro, fue un coplero barbudo y sin ojos, andariego y decidor, que se llamaba Josep, y era, según decía, del caserío de Soley Avall, en San Juan de las Abadesas y a orillas de un río Ter niño todavía.

Josep, con su porte de capitán en desgracia, se pasó la vida cantando por el Ampurdán y la Cerdaña, con su voz de barítono montaraz, un romance andarín que empezaba diciendo: Si t’agrada córrer mon,

algun día, sense pressa,
emprèn la llarga travessa
de Ribes a Camprodon,
passant per Caralps i Núria,
per Nou Creus, per Ull de Ter
i Setcases, el primer
llogaret de la planúria.

“Chindo”, al lado de Josep, conoció el mundo de las montañas y del agua que cae rodando por las peñas abajo, rugidora como el diablo preso de las zarzas y fría como la mano de las vírgenes muertas. “Chindo”, sin apartarse de su amo mendigo y trotamundos, supo del sol y de la lluvia, aprendió el canto de las alondras y del minúsculo aguzanieves, se instruyó en las artes del verso y de la orientación, y vivió feliz durante toda su juventud.

Pero un día... Como en fábulas desgraciadas, un día Josep, que era ya muy viejo, se quedó dormido y ya no se despertó más. Fue en la Font de Sant Gil, la que está sota un capelló gentil.

“Chindo” aulló con el dolor de los perros sin amo ciego a quien guardar, y los montes le devolvieron su frío y desconsolado aullido. A la mañana siguiente, unos hombres se llevaron el cadáver de Josep encima de un burro manso y de color ceniza, y “Chindo”, a quien nadie miró, lloró su soledad en medio del campo, la historia - la eterna historia de los dos amigos Josep y “Chindo”- a sus espaldas y por delante, como en la mar abierta, un camino ancho y misterioso.

¿Cuánto tiempo vagó “Chindo”, el perro solitario, desde la Seo a Figueras, sin amo a quien servir, ni amigo a quien escuchar, ni ciego a quien pasar los puentes como un ángel? “Chindo” contaba el tránsito de las estaciones en el reloj de los árboles y se veía envejecer -¡once años ya!- sin que Dios le diese la compañía que buscaba.

Probó a vivir entre los hombres con ojos en la cara, pero pronto adivinó que los hombres con ojos en la cara miraban de través, siniestramente, y no tenían sosiego en le mirar del alma. Probó a deambular, como un perro atorrante y sin principios, por las plazuelas y por las callejas de los pueblos grandes -de los pueblos con un registrador, dos boticarios y siete carnicerías- y al paso vio que, en los pueblos grandes, cien perros se disputaban a dentelladas el desmedrado hueso de la caridad. Probó a echarse al monte, como un bandolero de los tiempos antiguos, como un José María el Tempranillo, a pie y en forma de perro, pero el monte le acuñó en su miedo, la primera noche, y lo devolvió al caserío con los sustos pegados al espinazo, como caricias que no se olvidan.

“Chindo”, con gazuza y sin consuelo, se sentó al borde del camino a esperar que la marcha del mundo lo empujase adonde quisiera, y, como estaba cansado, se quedó dormido al pie de un majuelo lleno de bolitas rojas y brillantes como si fueran de cristal.

Por un sendero pintado de color azul bajaban tres niñas ciegas con la cabeza adornada con la pálida flor del peral. Una niña se llamaba María, la otra Nuria y la otra Montserrat. Como era el verano y el sol templaba el aire de respirar, las niñas ciegas vestían trajes de seda, muy endomingados, y cantaban canciones con una vocecilla amable y de cascabel.

“Chindo”, en cuanto las vio venir, quiso despertarse, para decirles:

- Gentiles señoritas, ¿quieren que vaya con ustedes para enseñarles dónde hay un escalón, o dónde empieza el río, o dónde está la flor que adornará sus cabezas? Me llamo “Chindo”, estoy sin trabajo y, a cambio de mis artes, no pido más que un poco de conversación.

“Chindo” hubiera hablado como un poeta de la Edad Media. Pero “Chindo” sintió un frío repentino. Las tres niñas ciegas que bajaban por un sendero pintado de azul se fueron borrando tras una nube que cubría toda la tierra.

“Chindo” ya no sintió frío. Creyó volar, como un leve vilano, y oyó una voz amiga que cantaba:

Si t´agrada córrer mon,
algun día, sense pressa...

“Chindo”, el perrillo de sangre ruin y de nobles sentimientos, estaba muerto al pie del majuelo de rojas y brillantes bolitas que parecían de cristal.

Alguien oyó sonar por el cielo las ingenuas trompetas de los ángeles más jóvenes.

Guión de análisis *:

1. Estilo:
 - a) Para describir el estilo de Camilo José Cela a partir de este cuento, observa y apunta datos referentes: - al tamaño de los párrafos, al uso de adjetivos y verbos, la puntuación, el tamaño de los periodos, los tipos de periodos, la estructura sintáctica, el uso de los conectivos, el significado de las oraciones según su clasificación (desiderativas, optativas, enunciativas...), el léxico.
 - b) Reflexione sobre cómo estas características afectan la construcción y significación del discurso.
2. Contenido y significación:
 - a) ¿Qué significados pueden ser percibidos / contruidos a partir del texto?
 - b) ¿Qué reflexiones son provocadas por el cuento?
 - c) ¿Qué marcas culturales son percibidas?
 - d) ¿Qué aspectos sociales y morales son identificados?
 - e) ¿Quién son los personajes? ¿Cómo son descritos los personajes?
 - f) ¿Se puede establecer relaciones con la realidad suya y nuestra? ¿y con otras obras hispánicas o brasileña?
3. Contextos de producción:
 - a) Investigue y reflexione sobre el autor - su historia, vida, personalidad. Y sobre su época.
4. Lingüísticos - Gramaticales:
 - a) Elige y analiza la estructura de un periodo del cuento.
 - b) Crea, a partir del cuento, o destaca oraciones enunciativas, interrogativas, imperativas y exhortativas, exclamativas, dubitativa, optativas o desiderativas; presentes en él.
 - c) Construye un pequeño glosario con los términos y expresiones nuevas encontradas en el texto.

** Estas son apenas algunas de las cuestiones que pueden ser planteadas para el análisis y significación de un texto literario.*

3. Género: Poesía

Título: Inventario galante

Autor: Antonio Machado

Tus ojos me recuerdan
las noches de verano,
negras noches sin luna,
orilla al mar salado,
y el chispear de estrellas
del cielo negro y bajo.
Tus ojos me recuerdan
las noches de verano.
Y tu morena carne,
los trigos quemados,
y el suspirar de fuego
de los maduros campos.
Tu hermana es clara y débil
como los juncos lánguidos,
como los sauces tristes,
como los linos glaucos.
Tu hermana es un lucero
en el azul lejano...
Y es alba y aura fría
sobre llos pobres álamos
que en las orillas tiemblan
del río humilde y manso.
Tu hermana es un lucero
en el azul lejano.
De tu morena gracia
de tu soñar gitano,
de tu mirar de sombra
quiero llenar mi vaso.
Me embriagaré una noche
de cielo negro y bajo,
para cantar contigo,
orilla al mar salado,
una canción que deje
cenizas en los labios...
De tu mirar de sombra
quiero llenar mi vaso.
Para tu linda hermana
arrancaré los ramos
de florecillas nuevas
a los almendros blancos
en un tranquilo y triste
alborear de marzo.
Los regaré con agua
de los arroyos claros,
los ataré con verdes
junquillos del remanso...
Para tu linda hermana
yo haré un ramito blanco.

4. Género: Poesía

Título: Una mujer desnuda y en lo oscuro

Autor: Mario Benedetti

Una mujer desnuda y en lo oscuro
tiene una claridad que nos alumbra
de modo que si ocurre un desconsuelo
un apagón o una noche sin luna
es conveniente y hasta imprescindible
tener a mano una mujer desnuda.

Una mujer desnuda y en lo oscuro
genera un resplandor que da confianza
entonces dominguea el almanaque
vibram en su rincón las tolerañas
y los ojos felices y felinos
miran y de mirar nunca se cansam.

Una mujer desnuda y en lo oscuro
es una vocación para las manos
para los labios es casi destino
y para el corazón un despilfarro
una mujer desnuda es un enigma
y siempre es una fiesta descifrarlo.
Una mujer desnuda y en lo oscuro
genera una luz propia y nos enciende
el cielo raso se convierte en cielo
y es una gloria no ser inocente
una mujer querida o vislumbrada
desbarata por una vez la muerte.

5. Gênero: Música

Título: Ella

Artista: Bebe

Ella se ha cansado, de tirar la toalla
va quitando poco a poco telarañas
No ha dormido esta noche, pero no está cansada
No miró ningún espejo, pero se siente "toa" guapa

Hoy, ella se ha puesto color en las pestañas
Hoy le gusta su sonrisa, no se siente una extraña
Hoy sueña lo que quiere sin preocuparse por nada
Hoy es una mujer que se da cuenta de su alma

Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para tí
que nadie puede hacerte daño, nadie puede hacerte daño
Hoy vas a comprender que el miedo se puede romper con un sólo portazo
Hoy vas a hacer reír porque tus ojos de han cansado de ser llanto, de ser llanto
Hoy vas a conseguir reírte hasta de tí y ver que lo has logrado

Hoy vas a ser la mujer que te de la gana de ser
Hoy te vas a querer como nadie te ha sabido querer
Hoy vas a mirar pa'lante que pa' atrás ya te dolió bastante
Una mujer valiente, una mujer sonriente mira como pasa

Hoy no has sido la mujer perfecta que esperaba na roto sin pudores las reglas marcadas
Hoy has calzado tacones para hacer sonar sus pasos
Hoy sabe que su vida nunca más será un fracaso

Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para tí
que nadie puede hacerte daño, nadie puede hacerte daño
Hoy vas a conquistar el cielo sin mirar lo alto que queda del suelo
Hoy vas a ser feliz aunque el invierno sea frío y sea largo, y sea largo
Hoy vas a conseguir reírte hasta de tí y ver que lo has logrado

Hoy vas a descubrir que el mundo es sólo para tí
que nadie puede hacerte daño, nadie puede hacerte daño
Hoy vas a dcomprender que el miedo se puede romper con un sólo portazo
Hoy vas a hacer reír porque tus ojos se han cansado de ser llanto, de ser llanto
Hoy vas a conseguir reírte hasta de tí y ver que lo hás logrado.