



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL  
FACULDADE DE LETRAS - FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – PPGLL

PATRICIA NEYRA

**MultiLetramentos literários no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola  
no curso de Letras EaD: por uma Leitura Literária Responsiva**

Maceió  
2024

PATRICIA NEYRA

**MultiLetramentos literários no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola  
no curso de Letras EaD: por uma Leitura Literária Responsiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, (PPGLL/FALE/UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, na linha de Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior.

Maceió  
2024

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

N574m Neyra, Patricia.

MultiLetramentos literários no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola no curso de letras EaD : por uma leitura literária responsiva / Patricia Neyra. - 2024.

196 f. : il. color.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior.

Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.  
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 168-174.

Apêndices: f. 176-192.

Anexos: f. 194-196.

1. Linguística aplicada. 2. Letramento literário. 3. Ensino de literatura de língua espanhola. 4. Educação à distância. 5. Multiletramentos. I. Título.

CDU: 81'33 : 82



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



## TERMO DE APROVAÇÃO

### PATRICIA NEYRA

Título do trabalho: "MultiLetramento literário no processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola no curso de Letras EaD: por uma Leitura Literária Responsiva"

TESE aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA  
Data: 26/09/2024 22:12:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DANIELA MARIA SEGABINAZI  
Data: 27/09/2024 07:30:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UEPB)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA TERESA TEDESCO VILARDO ABREU  
Data: 26/09/2024 22:42:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu (PPGL/UERJ)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DANILLO DA CONCEIÇÃO PEREIRA SILVA  
Data: 27/09/2024 17:22:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Danillo da Conceição Pereira Silva (PGLPS/UFAL)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FLAVIA COLÉN MENICONI  
Data: 30/09/2024 10:32:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Flávia Colén Meniconi (PPGLL/Ufal)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES  
Data: 30/09/2024 10:40:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges (PPGLL/Ufal)

Maceió, 23 de setembro de 2024.

Campus A.C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins - CEP: 57072-900  
Maceió/AL - Tel.(82) 3214-1640 / 3214-1463 / 3214-1707 E-mail: [ppgll.letras@gmail.com](mailto:ppgll.letras@gmail.com)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a presente pesquisa a minha filha Sophia, quem desperta a criança interior que vive em mim, quem cada dia me ensina a maternar e quem suscita o amor incondicional.

A Aloisio, meu marido, companheiro e amigo, por seu infinito apoio desde o vestibular para entrar na graduação, até hoje, na conclusão do doutorado. Por nosso amor, por nossa família.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, seja no aspecto acadêmico e profissional, seja no aspecto pessoal.

À Profa. Doutora Rita de Cássia Souto Maior, minha orientadora, colega e amiga, um afetuoso agradecimento por acreditar na pesquisadora que vive em mim, por compartilhar seus saberes e experiências, pelo seu estímulo constante que enriqueceram o presente estudo, meu fazer docente e minha vida.

À Profa. Doutora Daniela Maria Segabinazi e Profa. Doutora Lorena Araújo de Oliveira Borges, meu agradecimento por suscitar questionamentos e reflexões que aprimoraram a pesquisa e pelas suas contribuições de grande relevância.

Às/Aos participantes da pesquisa, sou grata pela dedicação e pelo compromisso com este trabalho. Nossa interação possibilitou reavaliar e reconstruir certezas preestabelecidas.

Ao Prof. Doutor Danilo da Conceição Pereira Silva, à Profa. Doutora Flávia Colen Meniconi e Profa. Doutora Maria Teresa Tedesco pela gentileza de aceitarem participar da banca de avaliação da tese de doutorado e pelos valiosos aportes que enriquecem os desdobramentos da pesquisa.

À Profa. Mestre Giulia Soster Caminha, minha querida enteada, pelas trocas de ideias sobre a pesquisa na Linguística Aplicada Indisciplinar e pela colaboração na tradução, para o inglês, do resumo.

Por último, agradeço à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, suas/seus docentes e técnicas/os administrativas/os, que desde 2001, por meio do projeto de extensão Casas de Cultura, me acolheram e acompanharam na vida acadêmica, na graduação e no doutorado. Sinto uma enorme alegria, hoje, de desenvolver a docência na instituição. Foi o ensino público superior gratuito e de altíssima qualidade, proporcionado pela UFAL, que me possibilitou estabelecer-me no Brasil e construir minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Vida longa à educação pública! Na luta, sempre!

No hace verano  
la pobre golondrina  
pero se esfuerza.

Ana María Shua

## RESUMO

A constatação da presença limitada da literatura no ensino de Língua Espanhola na escola (Neyra, 2009) e as evidências da relação entre a formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem na escola básica (Segabinazi, 2011) junto, atualmente, com minha experiência docente no curso de Letras Espanhol na modalidade de Educação a Distância (EaD) da UFAL, instigaram este trabalho. A Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar e Implicada (Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2013; 2022; 2023) propiciou a escolha de uma fundamentação teórica e metodológica à luz das ciências sociais e das humanidades. Assim, o letramento literário entendido como o processo de apropriação e construção de sentidos proporcionados pela literatura (Cosson, 2020) e a ênfase dada à interação no processo de ensino e aprendizagem na EaD (Moore, 2002), no sentido da constituição de um Saber Situado (Souto Maior; Lima, 2017), fundamentam nossa pesquisa. Propomos, como objetivo geral, problematizar o ensino de literatura nas licenciaturas em Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e como objetivos específicos: a) descrever o ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 do curso de Letras Espanhol EaD da UFAL e de Literatura em Língua Espanhol I do curso de Letras – Língua Espanhola EaD da UFPE; b) caracterizar práticas de ensino de literatura, no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, a partir das perspectivas dos MultiLetramentos literários, pautados na Leitura Literária Responsiva (LLR) e da educação a distância, fundamentada na interação; e c) contribuir para a construção de conhecimento sobre os MultiLetramentos literários e a LLR sob as concepções da teoria dialógica do discurso (Bakhtin, 2006; Bakhtin/Volochínov, 1981), do(s) letramento(s) (Soares, 2004; Kleiman, 1995), da teoria da literatura (Compagnon, 2003; 2009; Culler, 1995; 1999; Eagleton, 2001), do letramento literário (Cosson, 2015; 2018; 2020; 2021), dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2019); da leitura (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020), da leitura literária (Roseblatt, 2002), da distância transacional (Moore, 2002; Moore; Kearsley, 2007), do Saber Situado (Souto Maior; Lima 2017) e da interação na EaD (Lemos, Cardoso e Palácios, 1999; Santos e Silva, 2004; Silva, 2004; Zangara, 2017). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), de cunho etnográfico (Mattos; Castro, 2011) que se insere na perspectiva de análise interpretativista da Linguística Aplicada. Para a construção dos dados, lançamos mão do questionário, o qual foi aplicado a docentes, tutoras/es e discentes das disciplinas pesquisadas, bem como da observação do ambiente virtual de aprendizagem. Descrevemos e analisamos as interfaces do *Moodle* das disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 e interpretamos a interação das/os docentes e das/os tutoras/es com as/os discentes, nas consígnias (Luz, 2017) e nos fóruns virtuais educacionais. Observamos, com a análise dos dados, um ensino de literatura predominantemente baseado nos paradigmas tradicionais, com algumas evidências do letramento literário, entendido como uma prática social da escrita literária. Percebemos, também, uma melhor qualidade da interação quando o discurso se caracteriza pela humanização e implicação com o outro, bem como pela maior qualidade do processo interativo, o que influencia os graus de distanciamento transacional pedagógico, no ensino de literatura na EaD.

**Palavras-chave:** MultiLetramentos literários. Leitura Literária Responsiva. Ensino de literatura de língua espanhola. Educação a distância. Linguística Aplicada.

## RESUMEN

La constatación de la presencia limitada de la literatura en la enseñanza de ELE en la escuela (Neyra, 2009) y las evidencias de la relación entre el profesorado y el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar (Segabinazi, 2011) junto, actualmente, con mi experiencia docente en el Profesorado de Español en la modalidad de educación a distancia (EaD) de la UFAL, instigaron este trabajo. La Lingüística Aplicada (LA) Indisciplinar e Implicada (Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2013; 2022; 2023) propició la elección de una fundamentación teórica y metodológica a la luz de las ciencias sociales y de las humanidades. Así, la literacidad literaria entendida como el proceso de apropiación y construcción de sentidos proporcionados por la literatura (Cosson, 2020) y el énfasis dado a la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la EaD (Moore, 2002), en el sentido de la construcción de un Saber Situado (Souto Maior; Lima, 2017), fundamentan nuestra investigación. Proponemos, como objetivo general, problematizar la enseñanza de literatura en los Profesorados de Español EaD de la Universidad Federal de Alagoas y de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) y, como objetivos específicos: a) describir el ambiente virtual de aprendizaje de las asignaturas de Literatura de Lengua Española 1 del Profesorado de Español EaD de la UFAL y de Literatura en Lengua Española I del Profesorado – Lengua Española EaD de la UFPE; b) caracterizar prácticas de enseñanza de literatura en el ambiente virtual de aprendizaje *Moodle*, a partir de las perspectivas de las MultiLiteracidades literarias, pautadas en la Lectura Literaria Responsiva (LLR) y de la educación a distancia, fundamentada en la interacción; y c) contribuir para la construcción del conocimiento sobre las MultiLiteracidades literarias y la LLR bajo las concepciones de la teoría dialógica del discurso (Bakhtin, 2006; Bakhtin/Volochínov, 1981), de la(s) literacidad(es) (Soares, 2004; Kleiman, 1995), de la teoría de la literatura (Compagnon, 2003; 2009; Culler, 1995; 1999; Eagleton, 2001), de la literacidad literaria (Cosson, 2015; 2018; 2020; 2021), de las multiliteracidades (Rojo; Moura, 2019); de la lectura (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020), de la lectura literaria (Roseblatt, 2002), de la distancia transaccional (Moore, 2002; Moore; Kearsley, 2007), del Saber Situado (Souto Maior; Lima 2017) y de la interacción en la EaD (Lemos, Cardoso e Palácios, 1999; Santos e Silva, 2004; Silva, 2004; Zangara, 2017). Se trata de una investigación de abordaje cualitativo (Lüdke; André, 1986), de cuño etnográfico (Mattos; Castro, 2011) que se insiere en la perspectiva del análisis interpretativista de la Lingüística Aplicada. Para la construcción de los datos, empleamos el cuestionario que fue aplicado a docentes, tutoras/es y discentes de las asignaturas investigadas, como también, la observación del ambiente virtual de aprendizaje *Moodle*. Describimos y analizamos las interfaces del ambiente virtual de aprendizaje de las asignaturas e interpretamos la interacción de las/os docentes y las/os tutoras/es con las/os discentes, en las consignas de las actividades y los forúms virtuales educacionales. Observamos, con el análisis de los datos, una enseñanza de literatura predominantemente basada en los paradigmas tradicionales, con algunas evidencias de literacidad literaria, entendida como una práctica social de la escritura literaria. Percibimos, también, una mejor calidad de la interacción cuando el discurso se caracteriza por la humanización e implicación con el otro, así como por una mejor calidad del proceso interactivo, lo que influye en los grados de distanciamiento transaccional pedagógico, en la enseñanza de literatura en la EaD.

**Palabras-clave:** MultiLiteracidades literarias. Lectura Literaria Responsiva. Enseñanza de literatura de lengua española. Educación a distancia. Lingüística Aplicada.

## ABSTRACT

The observation of the limited presence of literature in the teaching of the Spanish Language in schools (Neyra, 2009) and the evidence of the relationship between teacher training and the teaching and learning process in basic education (Segabinazi, 2011), along with my current teaching experience in the Spanish Language and Literature course in the Distance Education (EaD) modality at UFAL, prompted this work. Indisciplinary and Implicated Applied Linguistics (LA) (Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2013; 2022; 2023) provided the choice of a theoretical and methodological foundation based on the social sciences and humanities. Thus, literary literacy, understood as the process of appropriation and construction of meanings provided by literature (Cosson, 2020), and the emphasis placed on interaction in the teaching and learning process in distance education (Moore, 2002), in the sense of the constitution of Situated Knowledge (Souto Maior; Lima, 2017), underpin our research. Our general objective is to problematize the teaching of literature in the undergraduate Spanish Language and Literature distance education programs at the Federal University of Alagoas (UFAL) and the Federal University of Pernambuco (UFPE), with specific objectives being: a) to describe the virtual learning environment of the Spanish Literature I courses in the Spanish Language and Literature program at UFAL and the Spanish Language and Literature program at UFPE; b) to characterize literature teaching practices in the Moodle virtual learning environment, understood as a hybrid pedagogical discursive genre, from the perspectives of Literary Multiliteracies, grounded in Responsive Literary Reading (RLR), and distance education, based on interaction; and c) to contribute to the construction of knowledge about Literary Multiliteracies and RLR under the conceptions of dialogic discourse theory (Bakhtin, 2006; Bakhtin/Volochínov, 1981), literacy (Soares, 2004; Kleiman, 1995), literary theory (Compagnon, 2003; 2009; Culler, 1995; 1999; Eagleton, 2001), literary literacy (Cosson, 2015; 2018; 2020; 2021), multiliteracies (Rojo; Moura, 2019); reading (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020), literary reading (Roseblatt, 2002), transactional distance (Moore, 2002; Moore; Kearsley, 2007), Situated Knowledge (Souto Maior; Lima, 2017), and interaction in distance education (Lemos, Cardoso and Palácios, 1999; Santos e Silva, 2004; Silva, 2004; Zangara, 2017). This is a qualitative research study (Lüdke; André, 1986), with an ethnographic approach (Mattos; Castro, 2011), situated within the interpretative analysis perspective of Applied Linguistics. For data construction, we used a questionnaire applied to teachers, tutors, and students of the courses studied, as well as observation of the virtual learning environment. We describe and analyze the interfaces of the Moodle platform for the Spanish Literature I courses and interpret the interaction between teachers, tutors, and students in the assignments (Luz, 2017) and educational virtual forums. The data analysis reveals that literature teaching is predominantly based on traditional paradigms, with some evidence of literary literacy, understood as a social practice of literary writing. We also observed an improvement in the quality of interaction when the discourse is characterized by humanization and involvement with the other, as well as by the higher quality of the interactive process, which influences the degrees of pedagogical transactional distance in the teaching of literature in distance education.

**Keywords:** Literary Multiliteracies. Responsive Literary Reading. Spanish Literature Teaching. Distance Education. Applied Linguistics.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	PÁG.
Figura 1 - Imagem da entrevista a Julio Cortázar .....	41
Figura 2 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre gênero do Questionário 1 Discente .....	81
Figura 3 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre residência do Questionário 1 Discente .....	82
Figura 4 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre renda familiar do Questionário 1 Discente .....	82
Figura 5 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre escolaridade do/a progenitor/a do Questionário 1 Discente .....	83
Figura 6 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre acesso ao AVA do Questionário 1 Discente .....	83
Figura 7 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre qualidade de <i>Internet</i> do Questionário 1 Discente .....	84
Figura 8 - Imagem da apresentação do livro didático da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 – UFAL .....	93
Figura 9 - Imagem do Tópico 1 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	95
Figura 10 - Imagem da fotografia da consígnia de abertura da disciplina no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	99
Figura 11 - Imagem das atividades e dos recursos da consígnia de abertura da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	100
Figura 12 - Imagem da Tarefa e do Fórum do Tópico 1 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	106
Figura 13 - Imagem das perguntas guias da atividade do Fórum do Tópico 1 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL ..	107
Figura 14 - Imagem da fotografia da consígnia de abertura da semana - Tópico 2 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL ...	110
Figura 15 - Imagem das perguntas guias da atividade do Fórum do Tópico 2 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL ..	112
Figura 16 - Imagem da consígnia da atividade da Tarefa do Tópico 2 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	113
Figura 17 - Imagem da consígnia de abertura da semana - Tópico 3 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	115
Figura 18 - Imagem da consígnia de abertura da atividade do Fórum 1 do Tópico 3 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	116
Figura 19 - Imagem da consígnia da atividade do Fórum 2 do Tópico 3 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	117
Figura 20 - Imagem da consígnia de abertura da Tarefa do Tópico 3 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	118
Figura 21 - Imagem da consígnia de abertura da semana - Tópico 4 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	119
Figura 22 - Imagem da consígnia da atividade do Fórum do Tópico 4 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	120
Figura 23 - Imagem da interface principal do <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	150

Figura 24 -	Imagem da interface principal do Livro virtual no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	150
Figura 25 -	Imagem da página 2 da Unidade 2 do Livro virtual no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	152
Figura 26 -	Imagem da atividade 4 da Unidade 1 do Livro virtual no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	153
Figura 27 -	Imagem do destaque na Página 4 da Unidade 1 do Livro virtual no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	154
Figura 28 -	Imagem do fragmento da atividade da Página 3 da Unidade 2 do Livro virtual no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	155
Figura 29 -	Imagem do fragmento da atividade da Página 3 da Unidade 1 do Livro virtual no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I B – UFPE .....	156
Figura 30 -	Imagem do fragmento do Texto Base do ambiente virtual no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	157
Figura 31 -	Imagem da interface da aba 1 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	158
Figura 32 -	Imagem da <i>Actividad 2</i> da aba 1 no <i>Moodle</i> da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....	158

## LISTA DE EXTRATOS

<b>EXTRATOS</b>	<b>PÁG.</b>
Extrato 1 - Respostas ao Questionário 2 - discentes sobre o motivo da escolha da modalidade a distância .....	96
Extrato 2 - Resposta ao Questionário de tutoria sobre atividades significativas na disciplina .....	96
Extrato 3 - Resposta ao Questionário de tutoria sobre sugestões de mudanças na disciplina .....	97
Extrato 4 - Réplica 2 de Emília no Fórum 1 .....	78
Extrato 5 - Respostas ao Questionário 2 de discentes sobre os textos lidos na disciplina .....	104
Extrato 6 - Réplica 1 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	124
Extrato 7 - Réplica 3 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	125
Extrato 8 - Resposta ao Questionário das/os tutores sobre a função da tutoria .....	126
Extrato 9 - Réplica 2 da tutora Emília no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	127
Extrato 10 - Réplica 6 da tutora Emília no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	128
Extrato 11 - Réplica 5 da tutora Emília no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	128
Extrato 12 - Réplica 8 da tutora Emília no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	129
Extrato 13 - Réplica 1 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	129
Extrato 14 - Réplica 5 da tutora Emília no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	130
Extrato 15 - Réplica 4 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	130
Extrato 16 - Réplica 8 da tutora Emília no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	131
Extrato 17 - Réplica 2 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	132

Extrato 18 - Réplica 7 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	133
Extrato 19 - Réplica 12 da tutora Adriana no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	134
Extrato 20 - Réplica 7 da tutora Adriana no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	135
Extrato 21 - Réplica 7 da tutora Adriana no Fórum 5 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	135
Extrato 22 - Réplica 11 da tutora Adriana no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	136
Extrato 23 - Réplica 5 da tutora Adriana no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1B – UFAL .....	137
Extrato 24 - Réplica 12 da tutora Adriana no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	138
Extrato 25 - Réplica 7 da tutora Adriana no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	139
Extrato 26 - Réplica 1 da tutora Adriana no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	139
Extrato 27 - Resposta da tutora Adriana ao Questionário de tutoria sobre sua autoavaliação .....	140
Extrato 28 - Réplica 7 da tutora Rosária no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	141
Extrato 29 - Réplica 8 da tutora Rosária no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	142
Extrato 30 - Réplica 1 da tutora Rosária no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	142
Extrato 31 - Réplica 3 da tutora Rosária no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	143
Extrato 32 - Réplica 2 da tutora Waleska no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	145
Extrato 33 - Réplica 4 da tutora Waleska no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	145
Extrato 34 - Réplica 1 da tutora Waleska no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de	

Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	146
Extrato 35 - Réplica 3 da tutora Waleska no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL .....	146
Extrato 36 - Fragmento de réplica da aluna Laura no Fórum 1 – Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....	148
Extrato 37- Fragmento de resposta coletada do Questionário docente .....	161
Extrato 38 - Fragmento de resposta coletada do Questionário docente .....	162
Extrato 39- Fragmento de resposta coletada do Questionário docente .....	162
Extrato 40 - Fragmento de resposta coletada do Questionário docente .....	163

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADROS</b>	<b>PÁG.</b>
Quadro 1 - Releitura do conceito de literatura de Cosson (2020) .....	62
Quadro 2 - Adaptação dos níveis de interação de Roblyer e Wiencke (2003) .....	70
Quadro 3 - Adaptação da classificação das consígnias do ambiente virtual de aprendizagem de Luz (2017) .....	73
Quadro 4 - Quantidade de participantes dos Questionários .....	80
Quadro 5 - Ementa de disciplina de Literaturas de Língua Espanhola 1 da UFAL .....	85
Quadro 6 - Ementa da disciplina Literatura em Língua Espanhola I da UFPE .....	86
Quadro 7 - Atividades e Recursos do <i>Moodle</i> .....	87
Quadro 8 - Atividades e Recursos do <i>Moodle</i> utilizados por disciplina .....	88
Quadro 9 - Qualidade de interação das/os tutoras/es .....	90
Quadro 10 - Qualidade de interação das tutoras no <i>Moodle</i> .....	91
Quadro 11 - Qualidade de interação da tutora Emília nos fóruns das disciplinas da UFAL .....	123
Quadro 12 - Qualidade de interação da tutora Adriana nos fóruns da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL .....	134
Quadro 13 - Qualidade de interação da tutora Rosária nos fóruns da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A - UFAL .....	141
Quadro 14 - Qualidade de interação da tutora Waleska nos fóruns da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1A - UFAL .....	144

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Educação a Distância
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LLR	Leitura Literária Responsiva
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1 INTERESSE PELA PESQUISA E RELEVÂNCIA DA PROBLEMATIZAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Linguística Aplicada e Implicada no Saber Situado .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Língua(gem) como Discurso Responsivo .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Letramento(s) e Literatura: Práticas Sociais da Linguagem .....</b>	<b>31</b>
<b>2.4 Leitura Literária Responsiva e Produção de Sentido em Outra Língua .....</b>	<b>44</b>
<b>2.5 Letramento Literário: Um Novo Paradigma de Ensino e suas Concepções</b>	<b>51</b>
<b>2.6 Multiletramentos Literários: Uma Leitura Sobre a Vivência da Linguagem Literária .....</b>	<b>57</b>
2.6.1 Objetivo e metodologia de ensino do letramento literário: da competência literária à vivência da literatura .....	63
2.6.2 MultiLetramentos literários: um olhar ressignificado do letramento literário no contexto da EaD .....	66
<b>2.7 Interação na Educação a Distância Mediada pela <i>Internet</i> .....</b>	<b>68</b>
<b>3 PROPOSTA METODOLÓGICA .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 Docentes, Tutoras/es e Discentes Participantes .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 Contexto da Pesquisa .....</b>	<b>84</b>
<b>3.3 Metodologia de Construção e Interpretação dos Dados .....</b>	<b>88</b>
<b>4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>92</b>
<b>4.1 Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL .....</b>	<b>92</b>
<b>4.2 Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE .....</b>	<b>149</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES (FINAIS) .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>193</b>

## 1 INTERESSE PELA PESQUISA E RELEVÂNCIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

O propósito da nossa pesquisa é problematizar o ensino de literatura de língua espanhola, na Licenciatura em Letras Espanhol, na modalidade de Educação a Distância (EaD), oferecida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e na Licenciatura em Letras - Língua Espanhola, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com vistas à construção de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem de literatura de língua espanhola. Na pesquisa, damos especial atenção para a vivência da literatura e para a interação entre os sujeitos participantes das disciplinas, considerando as singularidades da EaD e o desenvolvimento qualitativo do processo educativo.

O interesse pelo ensino de literatura advém da vivência nas disciplinas de literatura da licenciatura que eu cursei<sup>1</sup>, o que propiciou a escolha do texto literário nas aulas de língua espanhola, como objeto de estudo da pesquisa intitulada *Conta(os): o texto literário no ensino/aprendizagem de língua espanhola*<sup>2</sup>. À época, problematizamos, junto com as/os orientadoras/es<sup>3</sup>, o uso dos textos literários que muitas vezes (não) se realizava nas aulas. Naquela pesquisa, verificamos o uso frequentemente inadequado dos textos literários ou a ausência deles no ensino de espanhol. Utilizamos o termo “inadequado” no sentido do texto literário ser um pretexto para abordar, apenas, aspectos linguísticos da linguagem.

Ainda sobre o estudo feito na graduação, o argumento apresentado pela maioria dos docentes, colaboradoras/es da pesquisa realizada, pressupõe o ensino de língua estrangeira orientado exclusivamente para o desenvolvimento linguístico-gramatical, em contraponto com documentos como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>4</sup> (2006), que à época da pesquisa, defendiam um processo de ensino capaz de não apenas suscitar uma aprendizagem sobre o conteúdo da disciplina, mas, principalmente, propiciar uma formação cidadã e um posicionamento crítico perante o contexto social.

Diante disso, naquele momento, defendemos que a ausência ou o uso inadequado do texto literário nas aulas de língua espanhola não se justificava, pois reconhecíamos, e reconhecemos, atualmente, nesta pesquisa, o potencial da literatura para contribuir com o

---

<sup>1</sup> Conclui a graduação na Licenciatura de Letras Português – Espanhol em 2010 na UFAL.

<sup>2</sup> NEYRA, Patricia. **Conta(os): o texto literário no ensino/aprendizagem de língua espanhola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

<sup>3</sup> O trabalho começou sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Bonfim e posteriormente se somou à pesquisa a Profa. Dra. Laureny Lourenço, quem assumiu a orientação no final do trabalho.

<sup>4</sup> Existem outros documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (Brasil, 2000), os PCN+ (Brasil, 2002) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

desenvolvimento comunicativo na língua estrangeira, bem como para promover uma vivência da literatura e pensar criticamente sobre a natureza humana e a vida em sociedade.

Entendemos, nessa seara, que a literatura favorece um

exercício de reflexão e experiência de escrita [que] responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, um romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos (Compagnon, 2009, p. 26).

Compagnon (2009), no fragmento destacado, se refere exclusivamente ao texto escrito. No entanto, nós acreditamos que a vivência da literatura pode ir além da escrita. Em decorrência da pesquisa que realizamos, na graduação, sobre a literatura na aulas de língua espanhola, surgiram novos questionamentos que nos conduziram a indagar sobre o ensino de literatura de língua espanhola na formação de professores.

Nesse sentido, Segabinazi (2011) problematiza o ensino de literatura no curso de formação de professoras/es de Letras e sua interrelação com a escola. A autora constatou uma “ampla associação nas práticas e conteúdos curriculares [no ensino básico] como consequência dessa formação” (Segabinazi, 2011, p. 239) e indaga até que ponto a metodologia utilizada nas aulas de literatura, no ensino superior, se transformou ou permanece a mesma no decorrer das últimas décadas.

Esses questionamentos, somados à atuação no curso de Letras Espanhol EaD<sup>5</sup> da UFAL, na condição de coordenadora, nos anos de 2018 a 2020, e de docente desde 2017 até a atualidade, instigaram o contexto desta pesquisa. Sobre o ensino na modalidade de educação a distância, pensamos na importância de destacar que a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006<sup>6</sup>, é um programa que procura expandir e interiorizar a oferta de cursos de nível superior.

Desde a criação da UAB, o curso de Letras Espanhol EaD foi ofertado por 17 universidades federais, das quais oito IFES são da região nordeste<sup>7</sup>. Os Cursos são oferecidos em parceria entre a UAB, as IFES e os governos municipais (Azambuja, 2020). A partir do funcionamento da Universidade Aberta do Brasil, a oferta de cursos EaD propostos pelas Instituições Federais de Ensino Superior tem aumentado, embora o Ministério da Educação,

---

<sup>5</sup> O curso iniciou com a primeira oferta em março de 2013 e houve uma segunda oferta em 2014 (AZAMBUJA, 2020). Após a oferta do curso ser interrompida por alguns anos, atualmente estão sendo ofertadas duas turmas, a primeira iniciada em 2020.

<sup>6</sup> Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 - MEC/BRASIL.

<sup>7</sup> Dados obtidos, no ano 2020, na plataforma *Sisuab2.capes.gov.br*.

recentemente, tenha suspenso<sup>8</sup>, até março de 2025, a criação de novos cursos. O crescente número de cursos na modalidade a distância, junto com o aumento da procura pelos discentes, demanda a reflexão e o desenvolvimento de pesquisas sobre a EaD.

A temática da pesquisa, a saber, o ensino de literatura de língua espanhola na modalidade a distância, nos cursos de formação de professoras/es, confronta-nos, em princípio, com duas problemáticas: a) a vivência da literatura em outra língua e b) o ensino no ambiente virtual de aprendizagem.

As indagações suscitadas por essas duas problemáticas, fundamentadas no campo da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar e Implicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; Souto Maior, 2023), área transdisciplinar que visa observar e interpretar aspectos da linguagem em diversos campos sociais e que possibilita desnaturalizar práticas, estimulou-nos a construir e analisar os dados, para abordar a primeira problemática, com base na perspectiva do letramento literário (Cosson, 2015; 2018; 2020; 2021).

Cosson (2018) assinala a necessidade de desenvolver o letramento literário passando da literatura como arte à literatura como disciplina, sem descaracterizar a primeira. A partir desse viés de letramento literário, procuramos superar o ponto de vista tradicional de ensino que prioriza, muitas vezes, um estudo da literatura voltado apenas para os discursos sobre algum aspecto específico da literatura, quer seja histórico, temático, estilístico ou linguístico. Pensamos que o letramento literário propõe romper com esses limites e favorecer uma transação enriquecedora entre a literatura e o sujeito, na perspectiva de um Saber Situado (Souto Maior; Lima, 2017), na medida em que o letramento literário se trata

menos [de] uma prática social da escrita do que [de] um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos (Cosson, 2015, p. 182).

Essa construção de sentido acontece no processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo é a construção do saber, que, nesse âmbito, diz respeito à rede de considerações que as/os interlocutores constroem acerca do mundo e que constitui um Saber Situado (Neyra; Souto, 2022).

De outra maneira, ainda, podemos dizer que um Saber Situado, no processo do letramento literário, propicia o deslocamento do/a leitor/a para uma experiência de

---

<sup>8</sup> Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024 – MEC/BRASIL.

decodificação (há a leitura do código), de interpretação (há o processo de captação de informações, relações de sentidos, observação das retomadas), mas, ao mesmo tempo, de compreensão do mundo (revisão de saberes sobre o mundo, desnaturalização de sentidos, ativação de novos conhecimentos, excitação das experiências sensoriais).

Esse/a leitor/a vivencia o mundo (representado) ou a experiência do que denominamos Leitura Literária Responsiva (LLR) como um atravessamento de sentidos que traduz em uno o que é coletivo, produzindo uma ação leitora dialógica pela linguagem literária. No processo da LLR, há o estímulo à criatividade, na medida em que o processo reclama a complementação de sentidos, não apenas por meio de saberes enciclopédicos ou literários, mas também, através dos conhecimentos construídos pelo/a leitor/a no processo da ação leitora dialógica. O/A leitor/a, na experiência com a Leitura Literária Responsiva, passa a ser coautor/a (consciente) do texto literário, da sua existência e do mundo (representado) desde um olhar crítico sobre o lugar que ocupa na sociedade e sobre sua própria compreensão do texto literário.

Em função do letramento literário fazer referência, principalmente, ao ensino na modalidade presencial, o termo letramento literário não consegue abranger a multiplicidade de novos gêneros discursivos, atrelados às atuais tecnologias comunicacionais. Essa evolução dos discursos redefiniu o termo de letramento para multiletramentos (Rojo; Moura, 2019), conceito que não se esgota no texto essencialmente escrito, mas que engloba a multimodalidade. Dessa maneira, propomos ressignificar o letramento literário e falar em MultiLetramentos literários.

Ainda em relação ao ensino de literatura de língua espanhola ser na modalidade a distância, precisamos pensar o modo como ele ocorre. Isso porque já é de amplo conhecimento nos estudos sobre educação, que o processo de ensino e aprendizagem pautado na modalidade presencial não funciona quando “deslocado” para a modalidade a distância. Belloni (1999, p. 17) põe em discussão as definições dadas para a educação a distância e observa que “o parâmetro comum a todas elas é a distância, entendida em termos de espaço” e sugere que a separação do tempo, na comunicação, tem mais importância do que a distância em relação ao lugar.

A fim de analisarmos o ensino de literatura por meio dos aportes de estudos voltados para a educação a distância, pensamos que a Teoria da Distância Transacional (Moore, 2002) dialoga melhor com os MultiLetramentos literários e o Saber Situado, principalmente quando propõe uma reflexão voltada mais para a distância transacional pedagógica do que para a separação espaço/tempo. Concordamos com Moore (2002), na relevância dada à interação

como processo regulador da distância transacional pedagógica e defendemos, também, que a qualidade da interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem pode ser significativamente aprimorada, não só com o desenvolvimento tecnológico, mas igualmente importante, com o compromisso que o/a locutor/a assume ao enunciar, considerando o dizer dos/as interlocutores/as. Nesse sentido, a noção de interação bakhtiniana perpassa nossas reflexões no entendimento de que

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volochínov, 1981, p. 92).

De acordo com essa noção de interação, a enunciação se efetiva no contexto social e a totalidade do sentido nasce, vive e morre no intercâmbio discursivo entre interlocutoras/es. Assim, são os sujeitos da enunciação e seus movimentos interlocutivos que vão compondo o sentido (Neyra; Souto Maior, 2022).

Ainda sobre o processo interacional, entendemos que não se restringe ao ato face a face, ou de pergunta e resposta, ou, mesmo, de construto discursivo concreto. A interação, na perspectiva bakhtiniana, carrega um passado (as interações com os discursos anteriores e com os outros) e um futuro (as interações com discursos potenciais constituídos pelos discursos do presente e com os/as possíveis interlocutoras/es). Na realidade, a interação não acontece em etapas passado-presente-futuro, mas no ininterrupto diálogo social, atravessado pela ideologia (Bakhtin/Volochínov, 1981).

A partir do exposto, os questionamentos que orientam nossa pesquisa são:

1. Como se desenvolveu o ensino de literatura nas licenciaturas em Letras Espanhol EaD na UFAL e na UFPE?
2. Quais as implicações teórico-práticas do letramento literário e da educação a distância no ensino de literatura da Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UFAL e da UFPE?
3. Que conceitos embasam as pesquisas sobre o ensino de literatura e de educação a distância e em que medida tais conceitos vinculam-se/desvinculam-se?

Diante dessas perguntas, os objetivos específicos da nossa pesquisa são:

1. Descrever o ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 do curso de Letras Espanhol EaD da UFAL e de Literatura em Língua Espanhola I do curso de Letras – Língua Espanhola EaD da UFPE;
2. Caracterizar práticas de ensino de literatura, no ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas, a partir das perspectivas dos MultiLetramentos literários e da distância transacional pedagógica na EaD; e
3. Contribuir para a construção de conhecimento sobre os MultiLetramentos literários, fundamentado na Leitura Literária Responsiva, sob as concepções da teoria dialógica do discurso (Bakhtin, 2006; Bakhtin/Volochínov, 1981), do(s) letramento(s) (Soares, 2004; Kleiman, 1995), da teoria da literatura (Compagnon, 2003; 2009; Culler, 1995; 1999; Eagleton, 2001), do letramento literário (Cosson, 2015; 2018; 2020; 2021), dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2019); da leitura (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020), da leitura literária (Roseblatt, 2002), da distância transacional (Moore, 2002; Moore; Kearsley, 2007), do Saber Situado (Souto Maior; Lima 2017) e da interação na EaD (Lemos, Cardoso e Palácios, 1999; Santos e Silva, 2004; Silva, 2004; Zangara, 2017).

No panorama metodológico, para desenvolvermos esses objetivos, adotamos a pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986; Triviños, 1987), que se caracteriza por ter como fonte de dados o ambiente natural e o/a pesquisador/a como seu principal instrumento, pela ênfase da pesquisa estar mais voltada para o processo que para um produto e pelo/a pesquisador/a dispor de ampla liberdade teórico-metodológica para realizar a pesquisa (Triviños 1987). Ela é ainda de cunho etnográfico, na medida em que consideramos o ambiente real de comunicação, reavaliamos e ampliamos os conceitos que embasam os estudos sobre nosso objeto de estudo, tentando evidenciar aspectos subjetivos da pesquisa, através dos questionamentos suscitados na ação de pesquisar (Mattos; Castro, 2011).

A metodologia de análise é baseada na teoria dialógica do discurso de Bakhtin (2006), dentro da perspectiva de análise interpretativista da Linguística Aplicada (LA), cuja “reorganização [...] como prática interrogadora é inseparável [...] da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (Fabrício, 2006, p. 49). Essa concepção de LA instiga-nos a problematizar, refletir e produzir conhecimento sobre práticas sociais de linguagem em diálogo com diversas áreas do conhecimento, caracterizando-se pela transdisciplinariedade.

A comunidade observada é composta por docentes, tutoras/es e discentes de duas disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1, ministradas respectivamente em 2014 e 2015, no Curso de Letras Espanhol EaD da UFAL, e de duas disciplinas de Literatura em Língua Espanhola I, respectivamente ofertadas nos anos 2016 e 2018, da Licenciatura em Letras – Língua Espanhola da UFPE. O estudo foi realizado entre os anos 2020 e 2024.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa são o questionário e a observação do ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas. Elaboramos os dados por meio da observação do *Moodle* e da elaboração de quatro questionários, dos quais dois foram aplicados para as/os discentes, um para as/os tutoras/es e outro para as/os docentes. Com os dados reunidos, realizamos a descrição e análise do ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas e a interpretação dos enunciados das/os docentes nas consígnias e das/os tutoras/es, nos fóruns virtuais educacionais.

Organizamos os capítulos do trabalho abordando, primeiro, a fundamentação teórica, em cujos subcapítulos tecemos considerações sobre a Linguística Aplicada, a lingua(gem) e o discurso, o(s) letramento(s), a literatura, a leitura (em outra língua), o letramento literário, os multietramentos e a educação a distância, para propormos os MultiLetramentos literários pautados na Leitura Literária Responsiva. Damos prosseguimento com a exposição da base teórica e conceptual da proposta metodológica, na qual apresentamos as/os participantes e descrevemos o contexto e a metodologia de construção e interpretação dos dados. Posteriormente, desenvolvemos a interpretação dos dados, para finalizarmos com algumas considerações.

## **2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LITERATURA DE/EM LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Neste capítulo discorreremos sobre a fundamentação teórica que, conjuntamente com a prática, possibilita-nos produzir conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de literatura de língua espanhola e em língua espanhola, na modalidade de educação a distância. Começamos pela abordagem dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, ciência vital para o desenvolvimento desta pesquisa.

Prosseguimos com as discussões acerca da linguagem, na perspectiva da teoria dialógica do discurso, dos letramento(s) e da teoria literária. Em seguida, expomos algumas concepções de leitura e leitura literária sob o ponto de vista da compreensão (em outra língua) e propomos a Leitura Literária Responsiva. Logo, abordamos o ensino de literatura fundamentado no letramento literário e nos multiletramentos e sugerimos o MultiLetramento. Finalizamos o capítulo com a educação a distância, entendida como uma distância transacional pedagógica.

### **2.1 Linguística Aplicada e Implicada no Saber Situado**

Adentramos no presente capítulo pela Linguística Aplicada (LA), por ser o referencial teórico-metodológico desta pesquisa e, por isso, fundamentar a escolha das outras teorias que embasam a nossa tese. A relevância dada às práticas socio-histórica-ideológicas da linguagem, na LA, oportuniza a produção de conhecimento sobre os mais variados e complexos aspectos do uso da língua, o que aprimora este estudo.

A Linguística Aplicada não orienta a nossa pesquisa pelo fato de abordarmos o ensino e a aprendizagem, como poderia ser pensado, mas, sobretudo, por termos a possibilidade de interpretar os fenômenos, atribuir-lhes significados e refletir a partir do aporte de teorias das mais diversas áreas que dialogam com a problematização que propomos, pois, a LA caracteriza-se pela inter/transdisciplinariedade.

Contudo, a inter/transdisciplinariedade não faz alusão apenas ao entrecruzamento de diferentes conhecimentos teóricos, que Celani (1992) denomina “consumo de teorias”. A inter/transdisciplinariedade faz da LA uma ciência autônoma, que produz teoria a partir dos questionamentos suscitados pelo uso da linguagem, por meio do atravessamento de várias disciplinas. Essa noção de Linguística Aplicada foi sendo construída ao longo das sucessivas pesquisas e reflexões sobre a língua e sobre o fazer em LA.

Nos primórdios da Linguística Aplicada, o entendimento sobre o que a LA deveria estudar e como fazê-lo, era outro. Em vista disso, Celani (1992) identifica três concepções diferentes da LA: uma dedicada ao ensino e aprendizagem de línguas; outra entendida como consumo de teorias; e uma última concebida como interdisciplinar. Outra forma de explicar as mudanças, enquanto ao entendimento da LA, é a proposta por Moita Lopes (2009). Ele faz referência às viradas da Linguística Aplicada, identificando uma LA como a aplicação da Linguística; uma primeira virada em que a LA passa de aplicação da Linguística à Linguística Aplicada; e uma segunda virada, na qual a Linguística Aplicada desloca-se da escola para outros contextos institucionais.

A área da Linguística Aplicada nasce com os estudos do ensino de línguas, dependente da Linguística, que nesse momento, se desenvolvia sob a visão estruturalista da língua. Diante disso, Moita Lopes (2009) fala de uma LA que aplica a Linguística, isto é, uma Linguística Aplicada como técnica para utilizar a teoria linguística estruturalista, no ensino de línguas.

De acordo com Celani (1992), a LA voltada para o ensino e aprendizagem de línguas falha ao dar exclusividade a esse campo de estudos. Outro inconveniente dessa concepção, segundo a autora, tem relação com o lugar de desprestígio da Linguística Aplicada, em decorrência da desvalorização que carregam os estudos em educação. Isso, agravado à ideia de que a LA é uma ciência subsidiária.

A segunda concepção de Linguística Aplicada como consumo de teorias, abordada por Celani (1992), considera a LA como uma atividade que utiliza os resultados de estudos teóricos para o ensino e aprendizagem de línguas. Dessa maneira, a LA cumpre a função de intermediar a teoria e a prática, sem produzir ela mesma conhecimento teórico.

Ainda, há um alongamento da atividade da LA, no sentido de não só ser mediadora entre a Linguísticas e o ensino de línguas, mas também entre esta e outras áreas de conhecimento que abrangem a linguagem. O entendimento é de que uma única teoria não dá conta da complexidade do ensino de línguas, rompendo a LA, o vínculo exclusivo com a Linguística. Por conseguinte, a LA deixa de ser uma aplicação da Linguística para ser uma Linguística Aplicada interdisciplinar.

A concepção de LA que a reconhece como área interdisciplinar, postula que a Linguística Aplicada não está condicionada à Linguística, pois esta seria mais uma fonte de conhecimento, ao igual que outras, para a LA problematizar suas pesquisas. De acordo com Celani (1992, p. 21),

Em uma representação gráfica, da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Linguística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução.

No centro da suas próprias pesquisas, a LA produz pelo aporte de outras disciplinas e, do mesmo modo, o que ela produz é fonte de conhecimento para as mais diversas áreas. Segundo Moita Lopes (2006), a interdisciplinaridade possibilita dar conta da complexidade da linguagem, que inevitavelmente envolve o aspecto social. Pela relevância desse aspecto, os saberes das ciências sociais e das humanidades começam a ter um papel primordial no diálogo da LA com outras disciplinas que produzem conhecimentos sobre a linguagem.

Esse diálogo contribuiu para que a LA deixe de ser uma ciência específica do ensino e da aprendizagem de línguas e passe a centrar-se “[...] na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (Moita Lopes, 2009), pois a linguagem é vista como constitutiva da vida institucional. Essa última concepção, nas palavras de Celani (1999), ou essa última virada, nas de Moita Lopes (2009), instigou novas formas de fazer Linguística Aplicada e diferentes denominações como LA da desaprendizagem (Fabrício, 2006), LA na perspectiva sócio-histórica (Rojo, 2006), LA implicada (Souto Maior, 2023) e LA indisciplinar (Moita Lopes, 2006), entre outras.

Para desenvolver a pesquisa na perspectiva de uma Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), faz-se necessário entender que a linguagem é uma prática social, portanto, inseparável da sociedade e da cultura; que não há neutralidade nas práticas discursivas e, por isso, são atravessadas pela ideologia; e que há novos sistemas semióticos na construção de sentidos (Fabrício, 2006).

A LA Indisciplinar, como o nome o evidencia, não pretende ser uma disciplina, no sentido de obediência às regras, pelo contrário, ela se desenvolve no questionamento às normas, na transgressão, no desaprender. Num mundo contemporânea tão fluído e veloz, muitas das verdades consagradas tornam-se obsoletas e, com isso, faz-se necessária uma LA transdisciplinar (Moita Lopes, 2009).

A complexidade das relações sociais e, por ende, da linguagem não comporta mais uma solução, o que ocasiona o deslocamento da Linguística Aplicada da pesquisa positivista para a pesquisa interpretativista. Esse deslocamento implica deixar de dar soluções para os problemas e entender que há múltiplos significados da realidade, que somente são passíveis de interpretação (Moita Lopes, 1994).

Dentro desse véis do campo de pesquisa em LA, fundamentamo-nos no posicionamento epistemológico de que a interação é um processo vital da língua que se concebe nas relações sociais. A língua/linguagem dá-se no mundo como um aspecto de nossa vivência coletiva que se manifesta de forma específica em cada dizer do sujeito, mas que não está isenta do aspecto duplo da alteridade (Neyra; Souto Maior, 2022).

Assim, formulamos e vivenciamos os dizeres sociais, os sentidos, as ideologias, precisamente nesse processo interacional do dizer de um em relação ao outro. De acordo com Souto Maior (2013), as pesquisas também representam e se implicam nesse dizer social e, em razão disso, podemos entendê-la como uma LA Implicada, na medida em que

instituímos um novo paradigma epistemológico, social e político no tocante à construção da pesquisa da linguagem. Essa é socialmente situada a partir mesmo das próprias temáticas dos estudos, dos problemas de pesquisa, das pessoas das comunidades que compõem os grupos nas análises, da feitura do mundo descrito nas pesquisas e nos sentidos possivelmente desdobrados ao longo da elaboração dos sentidos. (Souto Maior, 2023, p. 12)

No contexto de ensino e aprendizagem, esse acontecimento de linguagem é primordial para o desenvolvimento do saber que considera as práticas situadas de mundo, como construtos em que as pessoas se posicionam por sua subjetividade, sempre em relação ao outro. Trata-se da interação entre o saber instituído com o saber social mais contextualizado (Souto Maior; Lima, 2017).

Esse Saber Situado é o movimento que reconhece o objeto de ensino como uma construção histórica, compartilhada e lacunar, através da qual as pessoas, na situação imediata de ensino, correferenciam os sentidos, a fim de buscarem criticamente as conexões do estudo com o mundo vivido. Essas pessoas também participam ativamente e subjetivamente de autodeslocamentos, nesse processo de ensino e aprendizagem, por entenderem que fazem parte do que está sendo construído.

Além disso, por meio do Saber Situado, as pessoas agem nos contextos pela/na/com a linguagem de maneira implicada (Souto Maior, 2013; 2022; 2023), principalmente por reconhecerem e assumirem sua corresponsabilidade na construção dos sentidos. Nas pesquisas, o Saber Situado concilia-se com a perspectiva discursiva na produção de conhecimento em LA quando

O próprio processo da pesquisa de viés discursivo na LA é o estudo da onda de sentidos que repercute na vida do/a pesquisador/a e dos interlocutores diretos e indiretos, na formulação das prioridades da abordagem metodológica e na

conjuntura institucional e políticas dos Programas de pós-graduação. (Souto Maior, 2022, p. 518)

O Saber Situado, no processo de ensino e aprendizagem, pode ser desenvolvido pelas reflexões sobre a ética das vivências que vamos compondo ao trabalhar com a compreensão sobre o que é dito e como o que é dito faz parte das ações no mundo e, ainda, como esse dito movimenta os sentidos únicos e coletivos das práticas sociais, podendo gerar menos ou mais repercussões para a equidade social e para a ação responsável acerca das coisas e pessoas no mundo (Bakhtin, 2006).

Esse saber é negociado em várias dimensões: a do objeto de ensino (o que vai ser ensinado), a da metodologia do ensino (como vai ser ensinado), a da vivência do saber (para que ensinar o que vai ser aprendido ou para que aprender o que vai ser ensinado) e a das relações estabelecidas (quem constitui esse saber na vivência do ensinar e aprender) (Neyra, Souto Maior, 2022).

Como explicitamos no início deste capítulo, a Linguística Aplicada norteia a seleção da fundamentação teórica e metodológica da nossa pesquisa. A escolha da teoria dialógica da linguagem, do(s) letramento(s), do letramento literário, da leitura sob a concepção da compreensão e da teoria transacional, bem como a metodologia qualitativa, de cunho etnográfico e interpretativista está em conformidade com o aspecto social e ideológico da linguagem evidenciado e enfatizado pela LA Indisciplinar e Implicada.

## **2.2 Língua(gem) como Discurso Responsivo**

Vimos, no subcapítulo acima, que a LA problematiza as práticas sociais do uso da linguagem. Isso significa dizer que a língua não se pode conceber como um sistema abstrato de normas imutáveis e sim como uma realização da interação social, carregada de ideologia. Essa concepção de linguagem foi desenvolvida por Bakhtin (2006) e Bakhtin/Volochínov (1981) na teoria dialógica do discurso.

No olhar do dialogismo bakhtiniano, a língua nada mais é do que uma ferramenta para a materialização da linguagem, esta entendida como uma interação verbal. Dessa interação resulta o enunciado, sua unidade mínima, o qual tem sentido completo para as/os interlocutores e se constitui como um fragmento da corrente ininterrupta formada por uma sucessão de sentidos relacionados entre si.

Diferentemente da língua, a linguagem caracteriza-se pela pluralidade discursiva, na qual pode ser identificadas aspectos sociais, constituindo-se, dessa maneira, as linguagens

sociais. Da realização das linguagens sociais, numa realidade concreta de comunicação, se origina o discurso (Bakhtin/Volochínov, 1981). A partir disso, imaginamos o discurso não tanto como uma corrente ininterrupta de um rio, mas como a maré do mar, no qual desaguardam as linguagens sociais. O discurso estaria sempre no ciclo para a praia-mar, em constante construção de sentidos, no vaivém do dito e do por dizer.

O discurso, por ser atravessado pelas linguagens sociais, só existe em virtude das sucessivas interações verbais, o que significa que o contexto concreto de comunicação é dialógico e, por isso, inevitavelmente, dirigimo-nos ao outro. Nesse discurso dialógico, não só o enunciador é ativo, mas também o ouvinte, na medida em que adota uma postura ativa de resposta frente ao enunciador. Bakhtin (2006, p. 275), ainda esclarece que

Todo enunciado - da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o "dixi" percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou.

Trazendo o contexto do processo de ensino e aprendizagem de literatura, o enunciado é um texto literário, uma consígnia do/a docente, um trabalho entregue pela/o discente, um comentário do/a tutor/a etc. Todos esses enunciados têm um sentido compartilhado pelas/os sujeitos da interação verbal e todos eles respondem a outros enunciados das linguagens sociais que integram o discurso.

Assim, o sentido do texto literário não surge do nada, mas em resposta a outros discursos e prevendo a resposta que ele possa suscitar. A consígnia da/o docente não somente instrui, mas também responde ao outros discursos, por exemplo, do seu fazer pedagógico, considerando as/os atuais interlocutoras/es. O trabalho da/o discente não é só a resposta a uma atividade, mas respostas, muito provavelmente, a dizeres acadêmicos, atentando para as possíveis respostas da/o docente, das/os tutoras/es e das/os colegas. Essa compreensão responsiva do enunciado, de acordo com Bakhtin (2006), não necessariamente significa uma resposta imediata. O autor faz referência, assim, à compreensão de efeito retardado: cedo ou tarde, aquilo que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos posteriores.

Se o enunciado se configura sempre como resposta, significa que ele só pode ser compreendido dentro da corrente discursiva, pelo que seu sentido será determinado por

múltiplos fatores, principalmente as complexas determinações sociais e ideológicas que regem nosso discurso.

Dissemos que para a teoria dialógica do discurso, o enunciado tem sentido completo na interação verbal, sob condições específicas, do que se depreende que o enunciado é individual e irrepetível. Contudo, pelo enunciado acontecer dentro da corrente discursiva, sua constituição reflete as condições particulares e as finalidades de cada campo da atividade humana, pelo conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional.

Esses três elementos estão fundidos na totalidade do enunciado e estão determinados pela especificidade do campo da comunicação dada. Assim, cada esfera de uso da língua cria tipos de enunciados “relativamente estáveis”, denominados gêneros do discurso (Bakhtin, 2006). Os gêneros do discurso não possuem limites fixos, mas fluidos, o que possibilita mudanças ao longo do processo contínuo de desenvolvimento da linguagem.

A grande heterogeneidade dos gêneros do discurso origina-se no surgimento de novas atividades humanas que vão elaborando novos gêneros discursivos. Pensemos como a necessidade do avanço tecnológico, por exemplo, uma comunicação mais veloz e eficiente, desencadeou práticas antigamente impossíveis de serem realizadas: falar e ver alguém sincronicamente a distância. Essa prática de uso da linguagem, atualmente, se realiza por meio de adaptações de gêneros discursivos inovadores, como a videochamada.

Entretanto, esses novos gêneros não nascem por si só, mas a partir dos gêneros pré-existentes. No caso da videochamada, antes temos a conversa face a face num contexto presencial. Bakhtin (2006), aponta que existem gêneros primários, que são simples e mais padronizados na forma, e gêneros secundários, que são mais complexos e menos definidos. Estes últimos se realizam em contextos de convívio mais desenvolvidos e organizados, principalmente com o advento da escrita, a partir da assimilação dos gêneros primários. Atualmente, o surgimento de novos gêneros está mais atrelado às tecnologias digitais.

Após esta breve explanação da teoria dialógica do discurso e considerando o contexto da pesquisa, no qual problematizamos a interação discursiva de docentes, tutoras/es e discentes, dentro de um campo específico, o ensino e aprendizagem de literatura de língua espanhola, por meio de gêneros discursivos secundários, como o fórum, as consígnias, os textos literários etc., através do olhar da LA Indisciplinar e Implicada, que enfatiza o aspecto sócio-histórico-ideológico do uso da linguagem, fica em evidência a pertinência da concepção bakhtiniana da linguagem, para dar conta da complexidade do fenômeno em estudo.

Com base no aspecto social da linguagem, prosseguimos o capítulo teórico com a apresentação do conceito de letramento, o qual deslocou o foco do ensino de língua do sistema da escrita para o seu uso comunicativo e de literatura como uma forma particular de representar o mundo pela linguagem.

### **2.3 Letramento(s) e Literatura: Práticas Sociais de Linguagem**

A escolha de pesquisar o ensino de literatura com base no letramento tem como princípio a fluidez do conceito. O letramento permite refletir sobre a linguagem pelo uso social que implica constantes mudanças. Isso significa que o letramento enfatiza o aspecto social da linguagem, em consonância com a perspectiva da LA.

A palavra letramento, segundo explica Magda Soares (2012), começa a ser utilizada nas áreas de Educação e de Linguística, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1980, porque houve “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, p. 6). Desse modo, o letramento começa a ser distinguido da alfabetização, termo mais familiar para a maioria das pessoas, na intenção de conceitualizá-lo.

A alfabetização é entendida como a ação de ensinar a ler e a escrever, enquanto o letramento referia-se, no início, ao estado ou condição que assume quem se apropria da escrita. O termo letramento, de qualquer modo, continuava atrelado ao domínio da escrita. Posteriormente, pesquisadoras/es da área, entre as/os quais Kleiman (1995), reconduzem o conceito de letramento para uma perspectiva social.

A autora define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Assim, não somente a apropriação da escrita, mas principalmente as práticas sociais de linguagem e o posicionamento crítico em relação a essas práticas passam a ser o cerne do processo de ensino e aprendizagem de línguas (outras).

Nessa nova concepção de letramento, as práticas sociais do uso da linguagem se concretizam em eventos de letramento, os quais não se diferenciam

de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (Kleiman, 2007, p. 1).

Assim, de acordo com a autora, são práticas sociais da linguagem ler mensagens no celular, preencher cupons de sorteio de prêmios no supermercado, pedir informações na rua, entre outras incontáveis práticas. Qualquer situação que envolva a interação social e a linguagem, como acontece no processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual, é um evento de letramento. Metodologicamente, desenvolver o letramento nas aulas consiste em criar eventos que integrem os/as estudantes em práticas de linguagem socialmente relevantes, que elas/es precisem aprimorar (Rojo; Moura, 2019).

A necessidade de (re)conhecer a complexidade da linguagem e evoluir dos aspectos meramente normativos da língua para os aspectos sociais, reflete uma noção de língua equivalente à concepção de linguagem sob a perspectiva dialógica, para a qual a palavra (signo) é um fenômeno ideológico por excelência, determinado pelas formas de interação social, que se materializa na interação verbal (Bakhtin/Volochínov, 1981). A linguagem carrega um sentido histórico-social-ideológico que se ressignifica em cada interação verbal e depende de um lugar, um momento e de interlocutores específicos.

Magda Soares (2012) reconhece que existem duas interpretações em relação à dimensão social da escrita: uma que foca os conhecimentos e habilidades de escrita que permitem utilizá-la em todos os eventos de letramento, nas quais ela é exigida; e outra que enfatiza a construção social da escrita, originada por processos sociais mais amplos, ancorados em valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes no contexto social.

A segunda interpretação se opõe à primeira por considerar que o letramento não é apenas um instrumento social válido quando exigido, mas uma forma de indagar o como e o porquê dessa prática de linguagem. Nesse sentido, a *Linguística Aplicada Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) propõe uma construção de conhecimento sobre a linguagem que transforme a vida social e é essa proposta a que nós aderimos.

Retomando as definições iniciais sobre letramento, observamos que nelas se enfatizavam as práticas sociais do uso da linguagem escrita. Contudo, as práticas sociais da escrita não eram suficientes para dar conta da complexidade de todas as práticas sociais que envolvem a linguagem.

Novamente, a concepção de letramento muda e se alarga para as práticas sociais de uso da linguagem que, pelos variados contextos sociais, também abrangem a diversidade de funções bem como as múltiplas linguagens. Pela complexidade da linguagem e a necessidade de dar conta dela, muitas/os autoras/es que pesquisam sobre o letramento passaram a adotar a nomenclatura letramentos, no plural (Soares, 2012).

Entre as/os autoras/es que falam em letramentos (no plural), para designar toda a extensão e a complexidade do fenômeno, encontram-se Souza e Cosson (2011), que caracterizam, entre os letramentos, o letramento literário, termo cunhado por Graça Paulino, no final da década de 1990 (Cosson, 2020). De acordo com a nova concepção,

[o] letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

Na definição de letramento literário naquele momento, Sousa e Cosson (2001) ainda faziam referência à linguagem escrita. O conceito de letramento literário depende não somente da noção de letramento, mas também da concepção de literatura, pois esta, precisamente, faz do letramento literário um tipo de letramento particular. Pensamos que abordar as discussões em torno do que se considera literário, contribui para dar luz aos questionamentos suscitados pelo ensino e aprendizagem de literatura.

Diante do exposto, discorreremos, primeiro, sobre a definição de literatura para retomarmos, mais adiante, as discussões sobre letramento literário. Consideramos que para a aproximação da essência do conceito de literatura são importantes os aportes dos estudos da teoria da literatura, por isso, reunimos alguns dos conhecimentos produzidos nessa área do saber.

Concordamos com a afirmação de Compagnon (2003), de que tentar definir literatura conduz a respostas frágeis e contraditórias. Por conseguinte, mais do que definir literatura, apresentamos alguns aspectos peculiares, e relativamente antigos, que instigaram questionamentos e propiciaram reflexões e estudos da crítica literária, da história literária e das pesquisas literárias, isto significa dizer, da teoria da literatura.

Porém, não abordamos uma teoria da literatura que visa o universal, mas uma teoria da literatura cujo “objeto são *o/os* discursos sobre a literatura, a crítica e a história literárias, que ela questiona, problematiza, e cujas práticas organiza” (Compagnon, 2003, p. 20, grifo do autor). Essa abordagem da teoria da literatura está em consonância com os pressupostos da Linguística Aplicada, na qual a reflexão sobre os discursos não impõe uma solução, mas desvela questionamentos com múltiplas possibilidades de respostas. Para adentrarmos nas discussões sobre a literatura, lançamos mão dos estudos de Compagnon (2003; 2009), Culler (1995; 1999) e Eagleton (2001).

A caracterização da literatura pela crítica e a história literárias, geralmente, considera aspectos que se situam entre duas abordagens, uma “desde fora”, em relação com a história e a sociologia do pensamento e da cultura e outra “desde dentro”, quando se faz referência ao discurso elaborado de maneira consciente<sup>9</sup> que se manifesta em gêneros, mediante expressões, estilos e técnicas e que dá ênfase às impressões que a literatura exerce sobre os sujeitos.

Na primeira abordagem, situam-se as concepções da história literária, pela qual se deu relevância à interpretação, por considerar, no literário, as situações em que se (re)produzem as obras. A crítica literária, por sua vez, tem contribuído no esclarecimento de uma série de categorias formais de textos. Ambas as abordagens foram contestadas, a primeira por muitas vezes esquecer o objeto literário para atender o social e a segunda, por defender a ideia da literatura ser um tipo especial de língua, a língua literária (Neyra, 2009).

Contudo, mesmo que ambas as abordagens tenham sido questionadas em algum aspecto, acreditamos, em consonância com Compagnon (2003; 2009), Culler (1995; 1999) e Eagleton (2001), que as concepções da crítica e da história literárias são complementares mais do que alternativas. Nesse sentido, enriquecem os estudos sobre a literatura tanto as contribuições da crítica sobre certas categorias literárias, quanto a integração desses estudos com os contextos de produção e circulação.

Os discursos que problematizam a literatura dizem respeito, geralmente, a questões que estão sempre latentes nos estudos literários, os quais abordam a obra, o autor, o mundo e o leitor. Assim, a fim de refletirmos sobre cada um desses elementos do discurso sobre a literatura e considerando tanto investigações que visam o contextual quanto o textual, apresentamos diversos pontos de vista que integram a teoria da literatura.

Os discursos sobre a obra, desde o ponto de vista textual, abordam a literariedade, nomenclatura utilizada pelos formalistas russos<sup>10</sup> para referir-se à propriedade distintiva do texto literário (Compagnon, 2003). Essa propriedade consiste no desvio da linguagem comum que gera um estranhamento e, conseqüentemente, coloca a linguagem em primeiro plano, bem como destaca sua organização. Eagleton (2001), ao falar da literariedade, faz referência a Roman Jakobson e diz que é a propriedade de afastar a linguagem literária da linguagem cotidiana e de destacar sua existência material.

A literariedade caracteriza-se, principalmente, pela visibilidade dada às estruturas linguísticas, pela relação complexa dos elementos na organização, pela autorreferencialidade

---

<sup>9</sup> Lembramos, nesse sentido, o ensaio *Filosofia da composição*, no qual o escritor Edgar Allan Poe explica como foi elaborado o poema “O corvo”, de sua própria autoria.

<sup>10</sup> Grupo de linguistas que trabalharam em Moscou e Leningrado no início do século XX (Culler, 1995).

e pela autorreflexão. Para exemplificar como a linguagem pode atrair a atenção para as próprias estruturas linguísticas, a primeira característica da literariedade que assinalamos, apresentamos o conto *Ernesto el embobado* do escritor salvadorenho José María Méndez (2005, p. 73):

*Elena Estévez – española extremeña – era extraordinariamente elegante, exquisita. Emanaba efluvios enervantes, evidenciaba energía, espíritu. En escueto elogio: encantaba. Encontrándola empezaba el embrujo. Esto experimentó Ernesto Echegoyén, emigrante europeo, ex embajador estoniano. Enamoróse. Encontrábase entonces Ernesto en el Ecuador, en el “Exeter”. Ella emergió en el espejo, esplendorosa, escotada, envuelta en encajes. Efectivamente estaba en escalera. Enardecido, exaltado, Ernesto empezó espetándole exabruptamente escandaloso exordio:  
- ¡Escaso ejemplar!  
Ella, endiabladamente elástica, escapó, envolviéndolo en enigmático ensueño. Ernesto estaba ebrio, en eclipse, en el Edén. Elenita empezó esquivándolo. Empero enseguida entendiéronse. Escarceos en esquinas. Enternesidas epístolas. Enojos, explicaciones. Ensueños, éxtasis, etcétera.  
Epílogo: enlace<sup>11</sup>.*

Neste conto, todas as palavras começam pela vogal “e”. Desde a perspectiva da literariedade, dificilmente identificaríamos esse fenômeno no uso da linguagem do quotidiano e esse estranhamento, que pode acontecer com a identificação da vogal “e” no início de todas as palavras, seria uma característica da literariedade. (Neyra, 2009). Segundo os formalistas, o conteúdo do texto literário serviria, apenas, como um pretexto para a forma do conto motivar a “desfamiliarização” da linguagem.

A segunda característica que pode ser atribuída à literariedade reside na relação complexa dada pelos diversos componentes do texto: entre som e sentido e/ou entre organização gramatical e padrões temáticos (Culler, 1999). Nessa lógica, o literário dialoga com a organização da linguagem. No conto *Clic. Último cuento*, do escritor argentino Juan Carlos García Reig (2008, p. 217), identificamos um exemplo desse aspecto da literatura:

*- En sus cuentos breves el tema de la muerte suele aparecer con cierta frecuencia. ¿A qué se debe?  
- No es un tema privativo de mis cuentos. Habrá notado que en la vida también suele aparecer con cierta frecuencia.  
- ¿No teme jugar con la muerte?  
- Soy un escritor temerario.  
- ¿Qué está escribiendo ahora?*

---

<sup>11</sup> Não realizamos a tradução deste conto pela complexidade de escolher termos, em português, que comecem pela mesma letra e tenham o mesmo significado das utilizadas no texto original.

- *Un cuento trivial: el escritor que dialoga con la Muerte y la muy pícaro lo sorprende en la mitad de una palabra.*
- *¿Cuál palabra?*
- *No sé, pero seguramente le va a faltar la última sílaba y el cuento quedará inconclu<sup>12</sup> (grifo nosso).*

O narrador deste conto (que chamamos de ficção primária) se apresenta como um escritor que dialoga com alguém sobre um tema recorrente dos seus contos, a morte. Nesse diálogo, o narrador diz que está escrevendo um conto (ficção secundária), no qual ele dialoga com a Morte e que ela o surpreenderá numa palavra que perderá a última sílaba, ficando inacabado o conto.

Observamos na estrutura formal do conto (ficção primária), que a última palavra está incompleta, pois falta a última sílaba, tal como acontece no conto (ficção secundária), na qual o narrador está falando. Ademais, a última palavra, grifada no texto, tem o sentido de incompletude. A partir desse ponto de vista, podemos inferir uma integração do conteúdo do texto à expressão (Neyra, 2009).

Outro aspecto da literariedade é caracterizar a literatura como uma construção autorreferencial. No microrrelato *El respeto por los géneros*, da escritora argentina Ana María Shua (2009, p. 411), observamos a terceira característica, que destacamos, da literariedade:

*Un hombre despierta junto a una mujer a la que no reconoce. En una historia policial esta situación podría ser efecto del alcohol, de la droga o de un golpe en la cabeza. En un cuento de ciencia ficción el hombre comprendería eventualmente que se encuentra en un universo paralelo. En una novela existencialista el no reconocimiento podría deberse, simplemente, a una sensación de extrañamiento, de absurdo. En un texto experimental el misterio quedaría sin desentrañar y la situación sería resuelta por una pirueta del lenguaje. Los editores son cada vez más exigentes y el hombre sabe, con cierta desesperación, que si no logra ubicarse rápidamente en un género corre el riesgo de permanecer dolorosa, perpetuamente inédito<sup>13</sup>.*

---

<sup>12</sup> Click. Último conto

-Nos seus contos breves o tema da morte aparece frequentemente. Por que acontece isso?

- Não é um tema privativo dos meus contos. Você deve ter percebido que na vida também aparece frequentemente.

- Você não teme brincar com a morte?

- Sou um escritor temerário.

- O que você está escrevendo agora?

- Um conto trivial: o escritor que dialoga com a Morte e ela muito astuta o surpreende na metade de uma palavra.

- Qual palavra?

- Não sei, mas seguramente irá faltar a última sílaba e o conto ficará inconclu (tradução nossa).

<sup>13</sup> O respeito pelos gêneros

Um homem acorda junto de uma mulher que não reconhece. Numa história policial esta situação poderia ser efeito do álcool, da droga ou de um golpe na cabeça. Num conto de ciência ficção o homem compreenderia eventualmente que se encontra num universo paralelo. Num romance existencialista o não reconhecimento poderia dever-se, simplesmente, a uma sensação de estranhamento, de absurdo. Num texto experimental o mistério ficaria sem desvendar e a situação seria resolvida por uma pirueta da linguagem. Os editores são cada

O microrrelato aborda a questão dos gêneros literários e a circulação da literatura, configurando-se como uma reflexão sobre a própria literatura, especificamente, uma crítica ao encasulamento da literatura em gêneros definidos pelas instituições de circulação, que retem o poder.

A autorreferencialidade, última característica da literariedade, ou também chamada intertextualidade, trata-se de uma rede de correspondências, de semelhanças, de identidades ou de paralelismos que acontecem entre os textos literários. No poema *Infancia*, da poetisa argentina Alejandra Pizarnik (1965, p. 22) identificamos a referência a um clássico da literatura:

*Hora en que la yerba crece  
en la memoria del caballo.  
El viento pronuncia discursos ingenuos  
en honor de las lilas,  
y alguien entra en la muerte  
con los ojos abiertos  
como Alicia en el país de lo ya visto<sup>14</sup>.*

O sujeito poético recorre à obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (1865), para criar laços com outras vozes da literatura, revelando a polifonia do seu discurso (Bakhtin/Volochínov, 1981). A autorreferencialidade, de certa forma, tem relação com o mundo (real), pois as obras *Alice no país das maravilhas* e *Infancia*, são obras do mundo da literatura que existem na realidade e é, por isso, que estamos falando delas. Esse fato, permite-nos deslocar o olhar da literariedade para a relação da literatura e o mundo (real), outro dos questionamentos recorrentes da teoria da literatura, visto que antes da noção de autorreferencialidade, os discursos sobre a relação da literatura com o mundo tratavam sobre a propriedade da ficcionalidade.

Durante muito tempo, a literatura foi concebida como imitação da natureza, definição que nasce de uma das interpretações da *mimèse* da obra de Aristóteles, a qual entende que a literatura fala do mundo. Entretanto, a relação da literatura com o mundo através da noção de

---

vez mais exigentes e o homem sabe, com certo desespero, que se não consegue situar-se rapidamente num gênero corre o risco de permanecer dolorosa, perpetuamente inédito (tradução nossa).

<sup>14</sup> Infância

Hora na que a erva cresce/na memória do cavalo  
O vento pronuncia discursos ingênuos  
em homenagem às lilás  
e alguém entra na morte  
com os olhos abertos  
como Alice no país do já visto (tradução nossa).

*mimèse* foi questionada pelos formalistas, os quais afirmavam que o referente da literatura não existe fora dela (Compagnon, 2003).

Para os formalistas, a literatura inclui personagens e acontecimentos próprios do mundo ficcional e a linguagem não se relaciona com o mundo (real). Os pronomes pessoais e os advérbios de tempo ou de lugar na literatura, por citarmos alguns exemplos, não seriam, necessariamente, uma referência a uma pessoa ou tempo ou lugar da realidade. Podemos refletir sobre esse fenômeno, num fragmento do conto *El otro*, do escritor argentino Jorge Luis Borges (1998):

*La voz no era la de Álvaro, pero quería parecerse a la de Álvaro. La reconocí con horror.  
Me le acerqué y le dije:  
- Señor, ¿usted es oriental o argentino?  
- Argentino, pero desde el catorce vivo en Ginebra—fue la contestación.  
Hubo un silencio largo. Le pregunté:  
- ¿En el número diecisiete de Malagnou, frente a la iglesia rusa?  
Me contestó que sí.  
- En tal caso—le dije resueltamente—usted se llama Jorge Luis Borges. Yo también soy Jorge Luis Borges. Estamos en 1969, en la ciudad de Cambridge.  
- No—me respondió con mi propia voz un poco lejana.  
- Al cabo de un tiempo insistió:  
- Yo estoy aquí en Ginebra, en un banco, a unos pasos del Ródano. Lo raro es que nos parecemos, pero usted es mucho mayor, con la cabeza gris [...]¹⁵.*

De acordo com a perspectiva dos formalistas e da narratologia francesa, o narrador-personagem deste conto, que tem exatamente o mesmo nome do autor, que morou na mesma cidade e endereço do autor durante os mesmos anos que o autor morou, nada tem nada a ver com este último. O narrador é apenas uma personagem da ficção, pois “[o que acontece] na narrativa não é, do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra: nada; ‘o que acontece’ é a linguagem tão-somente, a aventura da linguagem [...]” (Barthes, 2011, p. 62). Ademais, o pronome pessoal “yo” e o advérbio de lugar “aquí” em “*Yo estoy aquí en Ginebra*”, não tem

<sup>15</sup> O outro

A voz não era a de Álvaro, mas queria parecer-se com a de Álvaro. Reconheci a voz com horror.

Me aproximei dele e eu disse:

- O senhor é uruguaio ou argentino?

- Argentino, mas desde os catorze moro em Genebra - foi a resposta.

Houve um silêncio longo. Eu perguntei:

- No número dezessete de Malagnou, de frente à igreja russa?

Ele respondeu que era isso mesmo.

- Em todo caso - falei sem hesitar - o senhor se chama Jorge Luis Borges. Eu também sou Jorge Luis Borges. Estamos em 1969, na cidade de Cambridge.

- Não - ele respondeu com minha própria voz um pouco distante.

Depois de um tempo ele insistiu:

- Eu estou aqui em Genebra, num banco, a uns passos do Ródano. O estranho é que somos parecidos, mas o senhor é muito mais velho do que eu, com a cabeça cinza [...] (tradução nossa).

referente fora da própria literatura. “*Ginebra*” tampouco é a cidade de Genebra do mundo real.

Entretanto, os estudos formalistas não excluem a *mimèse* da teoria, senão que reinterpretam seu significado como a verossimilhança de ações humanas pela linguagem, deslocando a *mimèse* da natureza (possível) para a cultura (opinião) (Compagnon, 2003, p. 102). Assim, o verosímil passa a ser o aceitável pelo consenso social e não o que possivelmente pode acontecer. Deixa o realismo, na literatura, de ser um espelho da realidade, conceito idealista de *mimèse*, para ser um discurso que possui normas e que representa uma convenção, o que produz uma “ilusão referencial”.

Nessa perspectiva, a referência na literatura nada tem a ver com a realidade e o realismo nada mais é do que uma ilusão referencial produzida pela relação entre os textos, no sentido de os textos falarem apenas dos outros textos. A “referência” seria uma Biblioteca de Babel<sup>16</sup>, que os formalista denominam autorreferencialidade, um componente da literariedade, que ilustramos com o poema *Infancia*.

Nesse mesmo sentido, do texto fazer referência a outros textos, podemos incorporar o aspecto social, na medida em que “toda enunciação [é] de natureza social” (Bakhtin/Volochínov, 1981). Assim, como dissemos, não há uma fronteira estrita entre o mundo representado e o mundo real. Julia Kristeva (1966) apresenta a noção de intertextualidade, a partir dos trabalhos de Bakhtin (*apud* Compagnon, 2003), a qual está fundamentada nas relações existentes entre enunciados, porquanto “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2006, p. 272).

Disso, a literatura não seria apenas autorreferencial (referência aos textos literários) mas também intertextual (referência à corrente de enunciados literários ou não). Para não confundir a construção de um texto literário a partir, apenas, de outros textos literários, o que se entende geralmente por intertextualidade, preferimos utilizar o termo interdiscurso, para contemplar todo e qualquer discurso na significação da linguagem literária.

Nessa lógica, dos enunciados constituírem-se de muitas vozes, trazemos a reflexão proposta por Albuquerque (2014, p. 85), sobre quem é o escritor contemporâneo, quando diz que “[...] talvez seja aquele que seduza e seja seduzido por meio das palavras, que já não sabe se são suas ou se são do mundo”. A partir dessa reflexão, nós questionamos: de que mundo seriam essas palavras? Acreditamos que do mundo que foi (já enunciado) em diálogo com o mundo por vir (o enunciado possível).

---

<sup>16</sup> Conto de Jorge Luis Borges, no qual o mundo é uma biblioteca.

Mas, o autor insinua, na sua reflexão, que as palavras poderiam ser do/a próprio/a escritor/a... E nós novamente indagamos: Seriam essas palavras do/a escritor/a atravessadas histórica e ideologicamente pelos outros enunciados, mas carregadas com a intenção dele/a? Com base nessa indagação, passamos para o lugar do/a autor/a na teoria da literatura.

Tradicionalmente, na literatura, defendia-se a estreita relação entre a intenção do/a autor/a e o sentido da obra. No ato da leitura, era preciso identificar aquilo que o/a autor/a se propus dizer. Assim, entendia-se que o texto era produto da manifestação da consciência do/a autor/a e que o/a leitor/a devia detectar, na obra, o sentido dado pelo/a escritor/a. A leitura nada mais era do que a busca do significado intencional da transcrição da mente do/a autor/a (Eagleton, 2006, p. 103).

Essa noção do sentido do texto ser a intenção do/a autor/a, começou a ser criticada na medida em que os estudos sobre a literatura introduziram o conceito de literariedade. De acordo com Compagnon (2003, p. 50), o “[...] autor cede, pois, o lugar principal à escritura, ao texto [...]”. Dessa maneira, no ato da leitura deveria o/a leitor/a procurar o que o texto tem a dizer, independentemente das intenções do/a autor/a.

Compagnon (2003) atenta para intencionalidade nas duas perspectivas, pois mesmo que a intenção do/a escritor/a seja uma ilusão, os critérios para identificar a literariedade, muitas vezes, fazem supor certa intencionalidade, como quando se preferem as interpretações mais coerentes e complexas. Disso, percebemos que a intenção, seja real ou ilusória, não deixa de estar presente nas duas perspectivas, tanto intencionalista quanto antiintencionalista. A primeira depende da contextualização histórica e biográfica; a segunda, do sentido inerente do texto, isto é, da linguagem.

A dicotomia nos discursos sobre a intenção do/a autor/a na interpretação do texto, demonstram que se, na leitura, por um lado, enfatiza-se o sentido dado pelo/a autor/a ou se, por outro, traz-se à tona o sentido dado pelo próprio texto, o/a leitor/a continua passivamente tentando “adivinhar” os sentidos do texto. Essa passividade do/a leitor/a é questionada por estudos fundamentados na hermenêutica, os quais evidenciam a significação dada, ao texto, pelo/a leitor/a.

Ilustramos essa noção de construção de sentido do texto pelo/a leitor/a, com um trecho de uma entrevista<sup>17</sup> concedida pelo escritor Julio Cortázar ao programa *A fondo*, conduzido

---

<sup>17</sup> EXPERIENCIA CORTÁZAR. Julio Cortázar entrevista casa Tomada. YouTube, 13 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2S7ChIJK3DY>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

por Joaquín Soler Serrano, no canal de televisão espanhol TVE, a propósito do sentido do conto de sua autoria, *Casa tomada*.

**Figura 1: Imagem da entrevista a Julio Cortázar**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2S7ChIJK3DY>

**Entrevistador:** *Hubo un tiempo en que se dijo que ese cuento, que es un cuento muy breve y profundamente intenso, era un cuento que quería ser como una alegoría del peronismo y de la situación argentina. ¿Es cierto o es una... ilusión de la calle?*

**Cortázar:** *No, no, es absolutamente cierto, sí, y fue para mí una sorpresa enterarme de que existía esa versión. Fue quizá la primera vez en que yo descubrí una cosa que es muy bella en el fondo y es la posibilidad de la **múltiple lectura de un texto**. O sea, descubrir que hay lectores que te siguen como escritor, que se interesan por lo que tú haces y que al mismo tiempo están leyendo tus cuentos o tus novelas desde otra perspectiva, desde una perspectiva completamente diferente de la mía en el momento de escribirlas, que tienen una segunda o tercera interpretación.*

*Mi interpretación de ese cuento, te la puedo decir, y ha sido dicho ya en otras entrevistas, eso es el resultado de una pesadilla. Yo soñé este cuento [...] y me acuerdo muy bien que inmediatamente me fui a la máquina de escribir y escribí el cuento de una sentada. O sea, que esa es mi lectura del cuento. Ahora, esa interpretación, de que quizá, yo estaba traduciendo mi reacción como argentino frente a lo que sucedía en la política, no se puede excluir porque es perfectamente posible que yo haya tenido esa sensación, que en la pesadilla se tradujo de una manera fantástica, de una manera simbólica. Entonces, a mí me parece válido como posible explicación. No es la mía<sup>18</sup> (grifo nosso).*

<sup>18</sup> **Entrevistador:** Houve um tempo no qual se disse que esse conto, que é um conto muito breve e profundamente intenso, era um conto que queria ser como uma alegoria do peronismo e da situação argentina. Isso é verdade ou é uma... ilusão da rua?

**Cortázar:** Não, não, é absolutamente certo, sim, e foi para mim uma surpresa saber de que existia essa versão. Foi talvez a primeira vez que eu descobri uma coisa que é muito bela realmente, e é a possibilidade da *múltipla leitura de um texto*. Ou seja, descobrir que existem leitores que seguem você como escritor, que se interessam pelo que você faz e que ao mesmo tempo estão lendo os contos ou as novelas de você desde outra perspectiva, desde uma perspectiva completamente diferente da minha no momento de escrever, que tem uma segunda ou terceira interpretação.

Minha interpretação desse conto, posso falar para você, e já foi dito em outras entrevistas, isso é o resultado de um pesadelo. Eu sonhei esse conto [...] e lembro muito bem que imediatamente fui para a máquina de escrever e escrevi o conto de uma sentada. Ou seja, que essa é a minha leitura do conto. Agora, essa interpretação, de que talvez, eu estava traduzindo minha reação como argentino frente ao que acontecia na política, não pode ser excluído porque é perfeitamente possível que eu haja experimentado essa sensação, que no pesadelo se traduziu de uma maneira fantástica, de uma maneira simbólica. Então, me parece válido como possível explicação. Não é a minha (tradução nossa).

Com essa “talvez primeira descoberta” do escritor, de que há múltiplas leituras de um texto, adentramos nos discursos sobre a ação do/a leitor/a, na significação do texto. Como ocorre com os outros elementos abordados pela teoria da literatura, os discursos da relação entre a literatura e o/a leitor/a o fazem desde muitas perspectivas, as quais podem agrupar-se de acordo com concepções similares respeito da linguagem, da leitura, da história e da sociedade, em duas vertentes: uma que ignora o sujeito leitor e outra que considera a interpretação do/a leitor/a imprescindível para a significação do texto literário. Ainda, nesta última vertente, podemos identificar uma perspectiva do/a leitor/a mais submisso ao texto e outra perspectiva do/a leitor/a mais livre.

Nos estudos que focam o contexto histórico de produção como substancial para o significado da obra, bem como para os que ressaltam a independência da obra para significar, a interpretação do/a leitor/a está banida. Quando a interpretação é incluída nessas perspectivas, tem a finalidade de enfatizar uma leitura descritiva e descompromissada, pois enxergam um/a leitor/a abstrato/a e perfeito/a, completamente submisso à expectativa do texto (Compagnon, 2003).

Nesse sentido, no campo da filosofia, a fenomenologia transcendental essencialista, propõe uma interpretação centralizada no indivíduo, na própria consciência. Tudo aquilo que não tenha sido uma experiência imediata do indivíduo deve ser dispensado, na medida em que todas as realidades são puros fenômenos que se apresentam à mente (Eagleton, 2001).

Dentro dos estudos sobre a literatura, da fenomenologia surge a crítica fenomenológica, para a qual a leitura nasce do texto e unicamente dele, ignorando qualquer elemento fora do mesmo. Assim, para atingir uma leitura à altura do texto, reduzido este último à consciência do/a autor/a, a/o leitor/a deve ser educado/a com o objetivo de corrigir os erros de leitura e “transcender” para perceber o sentido do texto, por meio da própria consciência.

A fenomenologia hermenêutica, nascida da arte da interpretação de textos legais e religiosos, pelo contrário, define-se como existencialista, pois considera que os indivíduos existem/são dentro do mundo. Diferentemente da fenomenologia transcendental, cujo entendimento da interpretação só pode ser individual, à procura da essência dos fenômenos através da própria consciência, a hermenêutica se volta para o ser que particularmente é humano, que existe no mundo e cuja existência está sempre em construção, caracterizando-se como um ser histórico.

Porém, essa interpretação histórica carece de ideologia, na medida em que a história é concebida para dentro do ser, que deve mergulhar no devir, entregando-se a ele. Assim, a

interpretação literária deve-se deixar acontecer, o que a caracteriza como contemplativa e, conseqüentemente, mais passiva (Eagleton, 2001). Os discursos sobre o papel do/a leitor/a da fenomenologia e da hermenêutica desencadearam reflexões, algumas delas reunidas nos estudos da recepção.

Desses estudos faz parte a fenomenologia do ato individual de leitura, para a qual o texto literário é incompleto e a literatura se realiza na leitura (Compagnon, 2003). Essa concepção fenomenológica entende que a literatura está latente, por exemplo, nos livros, mas que se concretiza e existe, de fato, pelo processo de leitura, o que faz da interação do/a leitor/a com o texto o objeto literário genuíno. A incompletude do texto faz necessário que o/a leitor/a desvende as pistas dadas pelo texto, para completar o sentido, sendo este sentido um efeito experimentado pelo/a leitor/a.

Nessa perspectiva, Compagnon (2003) introduz o conceito de leitor implícito, que não tem relação com nenhum leitor real, por se tratar de uma construção do próprio texto, mas que se configura como um modelo (ideal) de leitor/a, que tem um acordo implícito com o/a autor/a e que traz consigo o repertório do texto, constituído por normas. Assim, a leitura se realiza no entremeio do repertório do leitor implícito e do leitor real, este último repertório formado por convenções sociais, históricas e culturais (Compagnon, 2003). Mesmo na virtualidade constituída pelo repertório do leitor real, a interpretação continua submissa ao texto e o foco permanece no indivíduo, o que tem inspirado críticas.

A crítica ao leitor submisso veio, principalmente da teoria da hermenêutica da resposta pública ao texto, que concebe o horizonte histórico indissociável à interpretação e, assim, destaca a dimensão coletiva da leitura (Eagleton, 2001). Para a hermenêutica da resposta pública ao texto, as obras, em si, não permanecem inalteráveis com as modificações de suas interpretações, elas variam de acordo com seus horizontes históricos, nas quais são recepcionadas. Ainda que ampliando a interpretação do individual para o social, nesta teoria persiste o/a leitor/a preso/a no texto, na medida em que chama de horizontes de expectativa aquilo que a fenomenologia do ato individual de leitura denomina repertório, ou seja, as normas ou convenções que constituem o leitor (Compagnon, 2003).

A teoria do efeito põe em xeque esses pressupostos, pois, a leitura está longe de ser a descoberta do sentido do texto (Eagleton, 2001). Ao contrário, trata-se de um processo de sentir o que o texto faz com o/a leitor/a. Mais do que o texto faz com o leitor, refere-se ao que o/a leitor/a faz com o texto, que é a interpretação. Assim, para Fish (1980 *apud* Compagnon, 2003, p. 68), “um texto tem tantos sentidos quanto leitores, [...] não há como estabelecer a validade (nem a invalidade) de uma interpretação”. Lembremos, nessa perspectiva, o

comentário de Cortázar sobre a interpretação do conto *Casa Tomada*. Na teoria do efeito, afirma-se que a literatura é o que acontece quando se lê e critica o pressuposto do/a leitor/a competente, que não é nada mais do que uma máscara da intenção do/a autor/a, que perpetua a concepção romântica de que existe um/a leitor/a que saberia reconhecer as estratégias do texto.

Porém, a teoria do efeito limita a infinidade de interpretações com o que ele nomeia de comunidades interpretativas, que seriam o horizonte de expectativa ou o repertório: conjunto de normas de interpretação literárias e extraliterárias que um grupo compartilha (Compagnon, 2003). Desse modo, as reflexões devem ser em torno das dificuldades da leitura experimentadas pelo/a leitor/a, pois essas dificuldades são fenômenos que resultam dos atos de leitura e das estratégias interpretativas.

Compagnon (2003) conclui, após a abordagem das diversas perspectivas sobre a interpretação do texto literário, que a experiência da leitura, como toda experiência humana é dual, ambígua e dividida. Nesse mesmo sentido, nenhuma das concepções sobre a natureza da literatura, o enfoque interno e o enfoque externo, conseguem englobar a outra, de modo a tornar-se uma perspectiva abrangente.

Diante disso, em linhas gerais e cautelosamente, poderíamos afirmar que a natureza da literatura reside na tensão da interação entre a linguagem e as expectativas a respeito do que é literatura, seu aspecto histórico, seu contexto social e o contexto social do/a leitor/a, ou seja, a literatura depende tanto do valor interno da obra quanto de elementos externos. Consideramos pertinente, após a abordagem da teoria da literatura, discorrer sobre a noção de leitura e suas implicações na compreensão em outra língua, para aprofundar a problematização sobre a/o leitor do texto literário (em língua espanhola).

#### **2.4 Leitura Literária Responsiva e Produção de Sentido em Outra Língua**

O ensino e aprendizagem de literatura em língua espanhola envolve questões que estão estreitamente relacionadas com a leitura (literária) em uma língua outra que não a materna. Além dos conceitos de linguagem e literatura que norteiam as práticas pedagógicas, o entendimento do que seja a leitura (noutra língua) influencia o processo de ensino e aprendizagem de literatura em espanhol.

A leitura literária tradicionalmente tem focado a escrita e isso, muito provavelmente, se deve a que a escrita atravessa, de fato, as práticas sociais da linguagem, pois

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte (Souza; Cosson, 2000, p. 206).

Assim, a leitura, seja ela literária ou não, tem um papel muito importante na apreensão de uma outra língua, já que permite conhecer quem são as/os falantes dessa língua, o que fazem, sua cultura, sua história, como se relacionam etc. Desse modo, a leitura de um texto numa língua que não a materna possibilita a (re)significação do que o sujeito acredita possa ser o “outro mundo”, desde seu olhar (mais ou menos) distante e, concomitantemente, favorece a (re)significação de seu próprio mundo.

À vista disso, refletimos sobre a leitura e seu desenvolvimento no contexto de ensino e aprendizagem, orientadas pela concepção de que na leitura “os sujeitos no mundo constroem e reconstróem os significados estabelecidos pelos grupos sociais do qual fazem parte e, nos quais, conseqüentemente, estão envolvidos” (Souto Maior, 2020, p. 105). Somada à construção de significados socialmente estabelecidos pelo grupo social ao qual pertence a/o estudante, temos, no caso do texto em língua espanhola, outros símbolos para decodificar e outros significados sociais para (re)construir.

A leitura desde a perspectiva discursiva/dialógica, considera que a produção de sentidos acontece no momento da interação verbal entre as/os interlocutoras/es. Assim, no ato de leitura do texto, que consideramos como a transação do/a leitor/a e o texto no momento mesmo da leitura, o sentido se constrói no diálogo estabelecido entre autor/a, texto e leitor/a, dentro de um contexto social específico, pois o aspecto semiótico do signo é a materialização da comunicação social, que existe em condições determinadas (Bakhtin/Volochínov, 1981).

Essas condições determinadas são as que nas diversas perspectivas sobre o leitor, na teoria literária, demonizam-se repertório, horizonte de expectativas e comunidades interpretativas. Dessa maneira, podemos conceber o/a leitor/a como coautor/a do texto, na medida em que ele/ela (re)significa os sentidos (o dito) no ato de leitura e o faz desde o interior do fluxo ininterrupto do processo evolutivo da língua, determinado não apenas pelo contexto social imediato, mas igualmente pelo meio sócio-histórico mais amplo.

Nessa lógica, Orlandi (2002) sugere desenvolver a compreensão que está para além da interpretação, esta última caracterizada por uma leitura textual e discursiva superficial que limita a leitura ao sentido “dado” pelo texto, permanecendo o significado estático. A

interpretação desenvolve uma ação leitora<sup>19</sup> que não ultrapassa o lido e limita a/o leitor/a, no máximo, a fazer algumas correlações, caracterizando-se pela passividade<sup>20</sup> (Souto Maior, 2020).

Na perspectiva da compreensão, o ato da leitura revela as vivências do sujeito, que as (re)significa, (re)construindo-se, (re)construindo o mundo e a ação leitora. Essa ação, por meio da compreensão, consiste em “correlacionar conhecimentos de mundo prévios e empreender sentidos a partir deles, visto que sua ação é uma ação de descobertas e revisões de sentidos além dos mobilizados pela interpretação” (Souto Maior, 2020, p. 109).

No ato de leitura sob a perspectiva da compreensão, não existe a neutralidade nem o significado único e, conseqüentemente, a ação leitora torna o/a leitor/a (co)produtor/a do lido. Assim, a leitura constitui-se pela multiplicidade e versatilidade de significar e, por ser uma ação sócio-histórica, o desenvolvimento da mesma requer conhecimentos específicos de cada prática concreta de leitura, de cada gênero discursivo particular que os variados âmbitos e as diversas comunidades e instituições realizam (Cassany, 2006).

Abordarmos a leitura em língua espanhola, pela perspectiva da compreensão, implica reconhecermos a movimentação de outros saberes da linguagem e outras vivências diferentes do que a leitura em língua materna. No que se refere ao ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil, há documentos oficiais elaborados como parâmetros e/ou referência para professoras/es, que orientam sobre práticas de ensino que propiciam uma efetiva comunicação na língua meta.

Com relação à leitura, os documentos em gerais, e as OCN (Brasil, 2006), em particular, sugerem que seja desenvolvida a construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto, visto que se procura formar um/a leitor/a que entende que a leitura é uma representação textual, e que assume uma posição epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos e visão de mundo (Brasil, 2006, p. 87). Segundo o documento, o valor educacional da aprendizagem de uma LE não se limita apenas a capacitar a/o aluna/o a usar a LE para fins comunicativos, há a necessidade, também, de que reflita, sobre o lugar que ocupa na sociedade.

Nas OCN (Brasil, 2006), entende-se que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata e desvinculada de seus contextos socioculturais, pode resultar em prejuízos

---

<sup>19</sup> Entendemos que a ação leitora “é um estado de atividade processual na apreensão de um determinado significado que é de constituição sempre lacunar a ser complementado com cada outra leitura empreendida [pelo] sujeito no mundo” (SOUTO MAIOR, 2020, p. 106).

<sup>20</sup> Pensamos que mesmo que o/a leitor/a decodifique o que está escrito, o que é uma atividade, falamos na passividade da (re)significação do lido nas práticas sociais.

graves no âmbito humano. Por isso, sugere-se trabalhar com a linguagem em um contexto de uso social e desenvolver a leitura como prática cultural contextualizada.

No mesmo documento, defende-se que o conhecimento não deve ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada por separação ou redução, que é o que ocorre, por exemplo, com o trabalho de leitura realizado por meio de textos adaptados para fins didáticos (aqueles construídos com tempos verbais limitados e graduados por níveis), visto que o conhecimento deve ser integrador (Brasil, 2006). Isso significa que os textos (literários) originais, e na sua completude, são os adequados para desenvolver a leitura em outra língua.

Assim, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, a leitura em língua espanhola precisa pautar-se, entre outros, no

[...] desenvolvimento da *compreensão leitora* com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto [...] é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (Brasil, 2006, p. 152, grifo do autor).

Observamos que a orientação do documento sobre a leitura em língua espanhola dialoga com a perspectiva da compreensão de leitura assinalada por Orlandi (2002) e Souto Maior (2020). Outro documento para o ensino de língua estrangeira, mais recente, acompanha a proposta das OCN (Brasil, 2006). Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que no capítulo sobre a língua inglesa (o documento não inclui as orientações específicas para o espanhol, um retrocesso quando comparado às OCN) sugere uma leitura pautada na construção de sentidos, através da vivência da/o leitor com o texto.

Na abordagem metodológica da leitura em língua estrangeira, a BNCC (Brasil, 2017) orienta uma organização que envolva a pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, o objetivo é familiarizar o/a leitor com o texto (literário) na língua meta, funcionando como uma apresentação, na qual podem ser explorados o/s tema/s do texto, o vocabulário ou expressões idiomáticas da língua, aspectos culturais da comunidade falante do idioma, entre outros, considerando sempre o conhecimento prévio da/o estudante. A pré-leitura torna-se mais relevante no contexto da aprendizagem em outra língua, pois a/o leitor/a que

[...] se dispone a leer en una lengua que no es la suya puede experimentar una considerable dificultad al enfrentarse a un texto concreto por primera vez. Esta dificultad no sólo tiene carácter lingüístico (poco dominio de las habilidades relacionadas con la decodificación), sino que también puede estar relacionada con su conocimiento socio-cultural. Por otro lado, el hecho de que este tipo de lector

*suela estar más concentrado en la descodificación hace que, en muchas ocasiones, no pueda prestar atención a toda una serie de elementos -no necesariamente lingüísticos- que presenta el texto y que le podrían ayudar a comprenderlo*<sup>21</sup> (Ballester Bielsa, 2000, p. 66).

A pré-leitura, portanto, prepara a/o leitor para compreender a leitura naquela língua que ainda não significa profundamente. Na leitura, o intuito é que a/o leitor decodifique os signos e não os símbolos e, por meio disso, que interprete colocando em prática a antecipação, a leitura atenta, a inferência, a dedução de informações essenciais, a distinção de aspectos formais do textos e suas propriedades, bem como a identificação das informações implicadas (Cassany, Sanz, 2003). A interpretação contribui para a compreensão, que como dissemos, aprimora a leitura para a (re)significação do interpretado através das relações que a/o leitor constitui entre o texto e sua experiência de vida. Na pós-leitura, o propósito é a ampliação da compreensão.

Sobre o ensino de língua estrangeira, tanto as OCN (Brasil, 2006) quanto a BNCC (Brasil, 2017) sugerem a inclusão de diversos gêneros textuais para desenvolver a leitura. Dos vários gêneros recomendados pelos documentos, destacamos a leitura voltada para o texto literário, que conhecemos como leitura literária. Assim, a construção de conhecimentos sobre a literatura de língua espanhola, pelas/os futuras/os professoras/es de espanhol, é primordial para as práticas pedagógicas sugeridas para o ensino básico.

Cosson (2021) caracteriza duas concepções de leitura literária na escola, uma horizontal e outra vertical. A leitura literária horizontal desenvolve principalmente a aprendizagem da escrita para, posteriormente, reforçar e ampliar o contato com os textos literários. A leitura literária vertical busca aprimorar um modo específico de ler ou uma determinada postura frente ao texto literário.

Na segunda concepção podem ser distinguidas diversas maneiras de definir a leitura literária:

- de acordo com um dos elementos que constituem o circuito da leitura como o autor, o texto, o leitor e o contexto;
- com os objetos da leitura como o texto, o contexto e o intertexto;
- com a leitura de determinados textos com valores intrínsecos ou extrínsecos; e

---

<sup>21</sup> [...] decide ler numa outra língua pode experimentar uma considerável dificuldade em enfrentar um texto concreto pela primeira vez. Essa dificuldade não só tem caráter linguístico (pouco domínio das habilidades relacionadas com a decodificação), mas também pode estar relacionada com seu conhecimento sociocultural. Por outro lado, o fato desse tipo de leitor frequentemente estar mais concentrado na decodificação faz que, em muitas ocasiões, não possa prestar atenção a toda uma série de elementos -não necessariamente lingüísticos- que apresenta o texto e que poderiam ajudar a compreendê-lo (tradução nossa).

- com o modo de ler.

As múltiplas possibilidades de definir a leitura literária coincidem, como vimos, com a polissemia do termo literatura, a qual inviabiliza uma definição específica.

Egüez (1996), no prólogo a *Cuentos inocentes*<sup>22</sup>, afirma que a literatura “reclama” uma leitura compreensiva, crítica e, também, sensível, pois a leitura literária apela ao sentimento do/a leitor/a. Sendo desse modo, a atenção para a autoria do texto, o gênero ou as condições sociais de produção são conhecimentos indispensáveis para outras práticas discursivas, mas precisa um ensino específico para o discurso literário, dada a produção de conhecimento que tradicionalmente desenvolveu-se com o texto literário e por ser sinónimo de vida, de se (re)conhecer a si mesmo e ao próximo pela leitura literária.

Diante das diversas concepções de leitura (literária), propomos a denominação Leitura Literária Responsiva (LLR) à leitura na perspectiva da compreensão e de experiência ao ato da leitura literária responsiva. As experiências de LLR envolvem tanto as experiências de leituras (literárias) do/a leitor/a quanto os saberes sobre a literatura, de acordo com os elementos, os objetos e o modo de ler, explicitados por Cosson (2021). Mas vai além, na medida que na transação com o texto, o/a leitor responde criticamente a esses saberes e experiências, ela/ele toma consciência do lugar que ocupa na sociedade ao compreender o texto literário e se implica na reconstrução de sentidos, tornando-se responsável pela sua compreensão.

No processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual, a Leitura Literária Responsiva engloba práticas de leitura de textos literários, pautadas no entendimento da necessidade do trabalho com o letramento literário no campo da multimodalidade da linguagem, que nós denominamos MultiLetramentos literários, considerando que só através do processo de interação concebemos de fato um Saber Situado.

Com as sucessivas experiências de Leitura Literária Responsiva vai se desenvolvendo uma ação leitora literária dialógica, pois a resignificação dos sentidos acontece no diálogo sócio-histórico-ideológico que se estabelece através do interdiscurso da e sobre a literatura e dos enunciados anteriores próprios e das outras pessoas.

Nessa seara, pensamos que a LLR em outra língua, no contexto específico desta pesquisa, em língua espanhola, constitui-se nas experiências de leitura literária que se caracterizam pelo atravessamento da decodificação, da interpretação e da compreensão do texto literário em espanhol. A primeira se realiza quando o sujeito leitor consegue ler letras,

---

<sup>22</sup> Contos inocentes (tradução nossa).

palavras e fonemas, ou seja, ele reconhece a língua espanhola. A decodificação torna-se ainda mais relevante neste contexto, pois “sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados” (Bakhtin/Volochínov, 1981, l. 69).

A segunda, a interpretação, acontece quando o/a leitor/a está na superficialidade do texto e considera a temática, faz inferências, relaciona novos sentidos às palavras, identifica as retomadas, reconhece a literariedade, a autoria, o contexto de produção, entre outros saberes do texto. A compreensão, finalmente, ocorre quando o sujeito leitor inclui conhecimentos prévios do mundo (representado), (re)significa sentidos posto no texto, apropria-se de conhecimentos novos da e sobre a literatura (em espanhol), do e sobre o mundo (de outras culturas) e, ademais, experimenta sensações (dadas pela linguagem literária) e tem um posicionamento crítico diante do seu lugar social: quem sou? Por que eu sou quem sou? Que implicações tem ser quem eu sou na minha compreensão do texto?

Desse modo, a experiência da Leitura Literária Responsiva, origina uma ação leitora que

implica o reconhecimento do leitor como ativo e inscrito na busca de sentidos autorizados pelas marcas autorais de quem registrou intenções discursivas no texto [o/a autor/a], em determinado tempo e espaço [contexto histórico e social] a partir de possíveis leitores e com determinados objetivos (Souto Maior, 2020, p. 110)

Isso contribui para o que entendemos ser uma ação leitora dialógica literária, que no contexto do ensino e aprendizagem de uma língua outra permite à/ao estudante (re)significar o(s) sentido(s) do texto literário, tornando-o, efetivamente, partícipe das práticas discursivas, por meio da literatura na língua meta. A/o leitor/a-discente vive a linguagem literária da/na outra língua.

De acordo com Cosson (2018), um dos problemas que se enfrenta, quando se fala em ensino de literatura, é a resistência daqueles que pensam que a literatura não deve ser didatizada. Porém, para o autor, não se trata de discutir se a literatura deve ser didatizada ou não, mas de refletir sobre como abordá-la. Assim, ele sugere o letramento literário como uma das muitas possíveis soluções à problemática do ensino de literatura. Dito isso, apresentamos as diversas maneiras de entender o letramento literário e sinalizamos a qual delas aderimos e como a ressignificamos.

## 2.5 Letramento Literário: Um Novo Paradigma de Ensino e suas Concepções

No subcapítulo anterior, expressamos nosso entendimento do que acreditamos seja o processo de leitura, e especificamente, de leitura literária. Mostramos algumas orientações respeito da leitura no ensino de outras línguas e constatamos como elas dialogam com a concepção de leitura fundamentada na compreensão. Dentro desse viés, sugerimos a Leitura Literária Responsiva, para favorecer a vivência da linguagem literária em língua espanhola.

Considerando que a literatura é uma linguagem que significa simbolicamente a realidade, a qual reclama uma LLR em que se entrecruzam valores sociais e históricos sobre a natureza dessa linguagem, sobre o mundo, adotamos a concepção de letramento literário para o ensino de literatura em língua espanhola, por pensarmos ser o processo mais adequado para garantir o efetivo desenvolvimento da vivência da literatura.

Mas, antes de discorrermos sobre o letramento literário, apresentamos os paradigmas de ensino indicados por Cosson (2020), que representam as mudanças ocorridas, desde que a literatura passou a constituir um conteúdo a ser ensinado. O autor identifica seis paradigmas do ensino da literatura, que enumeramos a continuação:

- **Moral-gramatical:** no ensino da literatura sob o este paradigma, a literatura é considerada um conjunto das melhores obras literárias escrita pela humanidade. O objetivo é ensinar a língua e formar moralmente as/os discentes. Dessa maneira, os textos são o modelo da escrita em língua materna ou estrangeira a ser seguido e exemplo das ações do homem no mundo.

A metodologia utilizada para o ensino é sintetizada, por Cosson (2020), em quatro etapas: oralização, comentário, análise e composição. As três primeiras etapas são desenvolvidas principalmente pela/o docente. Ela/e realiza a leitura para mostrar a forma correta de fazê-lo, comenta o texto e instrui para a análise textual. Assim, a metodologia centra-se no/a professor/a.

- **Histórico-nacional:** este paradigma ganha espaço com o enfraquecimento do moral-gramatical devido a reformas ocorridas no ensino. Assim, à lista das grandes obras da literatura universal se somam as obras que representam a cultura local. Como objetivo de ensino busca-se formar cidadãos que exaltem a nação.

Da mesma maneira que no primeiro paradigma, a metodologia volta-se para o ensino da língua materna. A/o docente continua sendo o detentor do saber, que transmite seus conhecimentos para as/os estudantes, por meio de comentários e análise dos textos literários.

- **Analítico-textual:** neste paradigma, considera-se a literatura como um texto com qualidades estéticas particulares, cujo objetivo é desenvolver a consciência estética das/os alunas/os, para elas/es poderem apreciar a literatura. Portanto, as/os discentes devem possuir habilidades de análise para comentar as qualidades intrínsecas dos textos literários. De acordo com Cosson (2020), o paradigma analítico textual surge quando a história da literatura nacional, como modelo de nação, deixa de deter todo o valor e os aspectos estéticos das obras de arte, como os textos literários, ganham espaço no ensino de literatura.

A metodologia se centra no estudo de técnicas literárias que auxiliam no reconhecimento estético do texto e permitem elaborar uma análise minuciosa dos elementos internos do texto literário. O estudo analítico dispensa qualquer intromissão do mundo que não seja o representado pela literatura.

- **Social-identitário:** com o advento dos estudos das ciências sociais, nas pesquisas sobre a linguagem, a literatura passa do enfoque exaustivo do texto propriamente dito para um enfoque mais social da literatura. Dessa forma, a literatura representa as relações sociais que envolvem autoras/es e leitoras/es. A consciência crítica das/os estudantes, em relação a questões éticas e políticas, torna-se o objetivo do ensino de literatura.

A metodologia é delineada pela análise crítica do texto literário, que demanda mais atenção para o conteúdo, no que diz respeito a tensões sociais e identitárias de grupos minoritários que se revelam no texto. A literatura, nesse sentido, não está isenta de simbolizar e intervir em aspectos políticos e ideológicos do mundo.

- **Formação do leitor:** neste paradigma, segundo Cosson (2020), abre-se o leque em relação aos textos que se consideram literários, se comparado com os outros paradigmas, pois como o/a leitor/a deve ser formado desde a infância e ao longo da vida, diversos gêneros textuais começam a ser incorporados na seleção de obras literárias. O objetivo é desenvolver o gosto pela leitura e criar o hábito de ler.

A metodologia fundamenta-se na prática da leitura literária que permite múltiplas respostas e interpretações, visto que o foco é a crítica e criatividade das/o leitora/es. Por isso, os discursos sobre a literatura construídos ao longo do tempo são ignorados em detrimento da interpretação das/os estudantes.

- **Letramento literário:** este paradigma começa a vislumbrar-se quando o ensino de literatura passa a considerar as práticas sociais do uso da linguagem.

Como acontece com o ensino e os diversos paradigmas, a própria concepção de Letramento literário vai experimentando mudanças desde seu surgimento até a atualidade. Em função disso, o letramento literário pode ser caracterizado, de acordo com várias noções. Cosson (2015) propõe três maneiras de conceber esse último paradigma: a) o letramento literário direcionado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; b) o letramento literário relacionado às práticas sociais de escrita literária ou mais voltado para a construção de sentidos; e c) o letramento literário associado a uma consciência crítica sobre cultura, ideologia e linguagem, presentes na literatura.

- a) Na primeira concepção, o letramento literário fundamenta-se num letramento relacionado ao desenvolvimento individual da escrita e num paradigma tradicional de ensino de literatura, atravessado pelo moral-gramatical, histórico e analítico-textual, na qual a literatura ergue-se sobre o cânone literário construído pelas instituições sociais de poder (Cosson, 2020). Essa concepção de letramento literário imperou, durante longo tempo, e ainda está presente, no ensino de literatura nas escolas e universidades do Brasil. Nesse sentido, Segabinazi (2011, p. 234) observou, tanto no ensino médio como nas Licenciaturas em Letras, “a manutenção do ensino de literatura através de livros didáticos que continuam a delinear a história literária e fortalecer o cânone como única via de acesso ao conhecimento de literatura”.
- b) Na segunda concepção de letramento literário, Cosson (2015) assinala duas noções. Na primeira delas, o termo letramento diz respeito às práticas sociais da escrita e, de acordo com o autor, é possível distinguir, sob esta concepção um letramento literário que atenta para “práticas sociais que usam a [...] escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos” (Zappone, 2008, p. 31). Ainda nessa noção, a especificidade da linguagem literária passa pela ficcionalidade e sendo o texto/discurso ficcional, não necessariamente se limita à escrita grafada, mas inclui texto/discursos multimodais. Assim, a leitura do cânone literário deixaria espaço para as mais diversas ficções. Essa concepção de letramento literário está imbuída, principalmente, no paradigmas de ensino de literatura de formação do/a leitor/a literário.

A outra noção de letramento literário, dentro da segunda concepção, é considerá-lo como um processo de construção de sentido, que se concebe no individual e no social. Nesta noção, o cânone também passa a segundo plano, na medida em que a literatura se fundamenta num repertório cultural formado por textos e atividades diversos que

propiciam uma forma literária de construir sentidos. Essa noção está dentro do paradigma do letramento literário proposto por Cosson (2020).

- c) Na terceira concepção, o letramento literário interaciona principalmente com a noção de literatura como discurso que carrega questões ideológicas e culturais. Trata-se de um letramento literário crítico, com o qual se busca desenvolver um olhar questionador a respeito da cultura, ideologia e linguagem, na leitura do texto literário. Essa concepção de letramento literário está correlacionada ao paradigma de ensino de literatura social-identitário.

Nesse sentido, trazemos como exemplo da terceira concepção de letramento literário, a criação da poetisa Gioconda Belli, que enfatiza o papel da literatura na luta para defender direitos sociais. A poetisa tem alçado a voz, através de seus poemas, sobre a questão feminina. Vejamos um dos poemas da autora, que reflete essa luta:

Consejos para la mujer fuerte

Si eres una mujer fuerte  
 protégete de las alimañas que querrán  
 almorzar tu corazón.  
 Ellas usan todos los disfraces:  
 se visten como culpas, como oportunidades,  
 como precios que hay que pagar.  
 Te hurgan el alma;  
 meten el barreno de sus miradas o sus llantos  
 hasta lo más profundo del magma de tu esencia  
 no para alumbrarse con tu fuego  
 sino para apagar la pasión  
 la erudición de tus fantasías.

Si eres una mujer fuerte  
 tienes que saber que el aire que te nutre  
 acarrea también parásitos, moscardones,  
 menudos insectos que buscarán alojarse en tu sangre  
 y nutrirse de cuanto es sólido y grande en ti.

No pierdas la compasión, pero témele a cuanto conduzca  
 a negarte la palabra, a esconder quién eres,  
 lo que te obligue a ablandarte  
 y te prometa un reino terrestre a cambio  
 de la sonrisa complaciente.

Si eres una mujer fuerte  
 prepárate para la batalla:  
 aprende a estar sola,  
 a dormir en la más absoluta oscuridad  
 sin miedo,  
 a que nadie te tire sogas cuando ruja la tormenta,  
 a nadar contra corriente.

Entrénate en los oficios de la reflexión y el intelecto.  
Lee, hazte el amor a ti misma, construye tu castillo,  
rodéalo de fosos profundos,  
pero hazle anchas puertas y ventanas.

Es menester que cultives enormes amistades,  
que quienes te rodean y quieran sepan lo que eres,  
que te hagas un círculo de hogueras y enciendas en el centro de tu habitación  
una estufa siempre ardiente donde se mantenga el hervor de tus sueños.

Si eres una mujer fuerte  
protégete con palabras y árboles  
e invoca la memoria de mujeres antiguas.

Has de saber que eres un campo magnético  
hacia el que viajarán aullando los clavos herrumbrados  
Y el óxido mortal de todos los naufragios.  
Ampara, pero ampárate primero.  
Guarda las distancias.  
Constrúyete. Cuídate.  
Atesora tu poder.

Defiéndelo.  
Hazlo por ti.  
Te lo pido en nombre de todas nosotras<sup>23</sup> (Belli, 2020).

---

<sup>23</sup> Se és uma mulher forte  
te protejas das hordas que desejarão  
almoçar teu coração.  
Elas usam todos os disfarces dos carnavais da terra:  
se vestem como culpas, como oportunidades, como preços que se precisa pagar.  
Te cutucam a alma; metem o aço de seus olhares ou de seus prantos  
até o mais profundo do magma de tua essência  
não para alumbrar-se com teu fogo  
senão para apagar a paixão  
a erudição de tuas fantasias.

Se és uma mulher forte  
tens que saber que o ar que te nutre  
carrega também parasitas, varejeiras,  
miúdos insetos que buscarão se alojar em teu sangue  
e se nutrir do quanto é sólido e grande em ti.

Não percas a compaixão, mas teme tudo que te conduz  
a negar-te a palavra, a esconder quem és,  
tudo que te obrigue a abrandar-se  
e te prometa um reino terrestre em troca  
de um sorriso complacente.

Se és uma mulher forte  
prepara-te para a batalha:  
aprende a estar sozinha  
a dormir na mais absoluta escuridão sem medo  
que ninguém te lance cordas quando rugir a tormenta  
a nadar contra a corrente.

Treine-se nos ofícios da reflexão e do intelecto.  
Lê, faz o amor a ti mesma, constrói teu castelo

A partir do exemplo acima, percebemos como a linguagem literária representa as relações sociais, neste poema, evidenciando o lugar e o papel da mulher na sociedade. No poema, as operações de controle e silenciamento impostos à mulher se sobressaem tanto quanto seu aspecto estético. A caracterização da mulher como um ser forte é um dos primeiros estranhamentos suscitados pelo poema, num contexto social marcado pelo patriarcado.

Como conclusão dessa discussão entendemos, em consonância com o que diz Cosson (2015), a respeito das diversas concepções de letramento literário, de que não são excludentes entre si e todas, em maior ou menor medida, procuram o aprimoramento do ensino de literatura. O problema está em focalizar uma dessas dimensão sem articulá-la com a meta do ensino em questão e com o contexto.

Atentando para essa articulação, pensamos que dos conceitos de letramento literário apresentados, a segunda concepção voltada mais para a construção de sentidos, bem como a terceira concepção, pela qual se procura a criticidade no letramento literário, dialogam melhor com os propósitos da nossa pesquisa. Porém, aspectos das outras concepções não são excluídos das nossas reflexões nem aportes teóricos de outras áreas do conhecimento.

---

o rodeia de fossos profundos  
mas lhe faça amplas portas e janelas.

É fundamental que cultives enormes amizades  
que os que te rodeiam e queiram saibam o que és  
que te faças um círculo de fogueiras e acendas no centro de tua habitação  
uma estufa sempre ardente de onde se mantenha o fervor de teus sonhos.

Se és uma mulher forte  
se proteja com palavras e árvores  
e invoca a memória de mulheres antigas.

Saberás que és um campo magnético  
até onde viajarão uivando os pregos enferrujados  
e o óxido mortal de todos os naufrágios.  
Ampara, mas te ampara primeiro.  
Guarda as distâncias.  
Te constrói. Te cuida.  
Entesoura teu poder.

O defenda.  
O faça por você.

Te peço em nome de todas nós (tradução de Jeff Vasques) Disponível em:  
<https://eupassarin.wordpress.com/2015/01/07/conselhos-para-a-mulher-forte/>.

## 2.6 Multiletramentos Literários: Uma Leitura sobre a Vivência da Linguagem Literária

Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 67), o letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Cosson (2020) esclarece cada um dos termos dessa definição. Para o autor, o “processo” entende-se como uma construção ao longo do tempo; a “apropriação” como o tornar próprio o que é alheio; a “literatura” como sendo coletiva e individual ao mesmo tempo; e a “construção literária de sentidos”, como a relação entre o que convencionalmente se considera literário e a linguagem pela qual se (re)constrói o mundo e o sujeito nas palavras da experiência e na experiência do outro.

Considerando essa definição, acreditamos que o processo de apropriação se efetiva pela vivência da linguagem literária, que, como dissemos, acontece nas sucessivas experiências de Leitura Literária Responsiva, as quais contribuem para a ação leitora dialógica literária. Por conseguinte, a apropriação da literatura não “surge” num momento preciso, no caso, na experiência de leitura, senão que se constrói, através da Leitura Literária Responsiva, ao longo da vida. Ainda, a LLR “se institui, ao mesmo tempo, como técnica individual e desenvolvimento pessoal coletivo” (SOUTO MAIOR, 2020, p. 105). Trata-se de vivenciar a literatura para reconstruir-se e reconstruir o mundo (representado) e as outras pessoas pela linguagem literária.

A concepção de letramento literário proposta por Cosson (2018; 2020; 2021) apresenta conceitos esclarecidos pelo autor, como o de literatura, autor e leitor. Para ele, a literatura “é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177). Com isso, o autor considera que a literatura abrange três dimensões interrelacionadas, caracterizada por Itamar Even-Zohar (2017), como materialidade, produção e interpretação.

Observamos que as dimensões apontadas no letramento literário coincidem com as concepções de literatura predominantemente abordadas nos discursos sobre a literatura, que apresentamos no subcapítulo 2.3, são elas: a obra, o mundo, o autor e o leitor. Nas dimensões sugeridas por Itamar Even-Zohar, o aspecto do mundo (ficcionalidade) está inserido na dimensão da materialidade. Assim, há uma analogia entre materialidade e obra/mundo; entre produção e autor/a; e entre interpretação e leitor/a.

Como esclarecemos através de Compagnon (2003), no subcapítulo 2.3, sobre as diversas concepções de literatura apontadas na teoria da literatura, não há entre as dimensões

abordadas no letramento literário, uma que exista isolada das outras e a interrelação abrange todas as possibilidades permitidas entre elas, visto que

*un CONSUMIDOR puede "consumir" un PRODUCTO producido por un PRODUCTOR, pero para que se genere el "producto" (el "texto", por ejemplo), debe existir un REPERTORIO común, cuya posibilidad de uso está determinada por una cierta INSTITUCIÓN<sup>24</sup> (Even-Zohar, 2017, p. 8, grifos do autor).*

Em relação com a primeira dimensão, a materialidade da literatura diz respeito aos textos assinalados por diversas instancias de legitimação como literários, quer dizer, está relacionada com o valor, o qual depende de fatores culturais, estéticos e/ou sociais. Tradicionalmente, o valor do texto determina o cânone literário. Desse modo, geralmente o cânone representa o repertório que atende as convenções estipuladas por grupos que na sociedade tem prestígio para tratar desse assunto e, por isso, o que o grupo “opina” torna-se verdade.

Mas, o repertório pode ser formado por outros textos que representam uma comunidade e que são transmitidos de geração em geração. Exemplo desse tipo de texto são as lendas. No mundo hispano, a lenda *La llorona*, muito popular no México e com diversas versões noutras regiões do continente americano, faz parte do repertório literário das comunidades que lhe deram origem. Apresentamos uma das versões da lenda:

*Consumada la conquista y poco más o menos a mediados del siglo XVI, los vecinos de la ciudad de México que se recogían en sus casas a la hora de la queda, tocada por las campanas de la primera Catedral; a medianoche y principalmente cuando había luna, despertaban espantados al oír en la calle, tristes y prolongadísimos gemidos, lanzados por una mujer a quien afligía, sin duda, honda pena moral o tremendo dolor físico. Las primeras noches, los vecinos contentábanse con persignarse o santiguarse, que aquellos lúgubres gemidos eran, según ellas, de ánima del otro mundo; pero fueron tantos y repetidos y se prolongaron por tanto tiempo, que algunos osados y despreocupados, quisieron cerciorarse con sus propios ojos qué era aquello; y primero desde las puertas entornadas, de las ventanas o balcones, y enseguida atreviéndose a salir por las calles, lograron ver a la que, en el silencio de las oscuras noches o en aquellas en que la luz pálida y transparente de la luna caía como un manto vaporoso sobre las altas torres, los techos y tejados y las calles, lanzaba agudos y tristísimos gemidos. Vestía la mujer traje blanquísimo, y blanco y espeso velo cubría su rostro. Con lentos y callados pasos recorría muchas calles de la ciudad dormida, cada noche distintas, aunque sin faltar una sola, a la Plaza Mayor, donde vuelto el velado rostro hacia el oriente, hincada de rodillas, daba el último angustioso y languidísimo lamento; puesta en pie, continuaba con el paso lento y pausado hacia el mismo rumbo, al llegar a*

---

<sup>24</sup> um CONSUMIDOR pode "consumir" um PRODUTO produzido por um PRODUTOR, mas para que se produza o "produto" (o "texto", por exemplo), deve existir um REPERTÓRIO comum, cuja possibilidade de uso está determinada por uma certa INSTITUIÇÃO (tradução nossa).

*orillas del salobre lago, que en ese tiempo penetraba dentro de algunos barrios, como una sombra se desvanecía*<sup>25</sup> (Obregón, 2014).

Contudo, para Cosson (2020), a literatura não é um conjunto de textos com valor literário, na realidade, a literatura está nos textos literários, constituindo-se como discurso pelo qual esses textos adquirem forma. Pensamos, nesse sentido, que a materialidade da literatura é o atravessamento do valor histórico-social-ideológico junto com o simbólico da linguagem literária.

Podemos exemplificar a noção de literatura e de textos literários, fazendo uma correspondência entre poesia e literatura e entre poema e texto literário. A respeito da poesia e do poema, Octavio Paz (2004, p. 45) questiona:

*Al preguntarle al poema por el ser de la poesía, ¿no confundimos arbitrariamente poesía y poema? Ya Aristóteles decía que ‘nada hay de común, excepto la métrica, entre Homero y Empédocles; y por esto con justicia se llama poeta al primero y fisiólogo al segundo’. Y así es: no todo poema -o para ser exactos: no toda obra construida bajo las leyes del metro- contiene poesía. [...] Un soneto no es un poema, sino una forma literaria, excepto cuando ese mecanismo retórico -estrofas, metros y rimas- ha sido tocado por la poesía. Hay máquinas de rimar, pero no de poetizar.*

*Por otra parte, hay poesía sin poemas; paisajes, personas y hechos suelen ser poéticos: son poesía sin ser poemas. [...] Un poema es una obra. La poesía se polariza, se congrega y aísla en un producto humano: cuadro, canción, tragedia. Lo poético es poesía en estado amorfo; el poema es creación, poesía erguida*<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Consumada a conquista e por volta do século XVI, os vizinhos da cidade do México, que se recolhiam nas suas casas na hora do pôr do sol, tocada pelos sinos da primeira Catedral; à meia-noite e principalmente quando havia lua, despertavam espantados ao ouvir na rua, tristes e prolongadíssimos gemidos, lançados por uma mulher a quem afligia, sem dúvida, profunda pena moral ou grande dor física. Nas primeiras noites, os vizinhos contentavam-se com fazer o sinal da cruz ou rezar, pois aqueles lúgubres gemidos eram, segundo eles, de alma do outro mundo; mas foram tantos e repetidos e se prolongaram por tanto tempo, que alguns ousados e despreocupados, decidiram verificar com seus próprios olhos o que era aquilo; e primeiro desde as portas encostadas, das janelas ou sacadas, e logo com coragem para sair pelas ruas, conseguiram ver a quem, no silêncio das escuras noites ou naquelas em que a luz pálida e transparente da lua caía como um manto vaporoso sobre as altas torres, os tetos e telhados e as ruas, lançava agudos e tristíssimos gemidos. Vestia a mulher traje branquíssimo, e branco e espesso véu cobria seu rosto. Com lentos e silenciosos passos percorria muitas ruas da cidade dormida, cada noite distintas, embora sem faltar uma só, à Praça Principal, onde, voltado o encoberto rosto em direção ao oriente, de joelho, dava o último angustioso e languidíssimo lamento; já em pé, continuava com o passo lento e pausado em direção ao mesmo rumo, ao chegar à beira do salubre lago, que nesse tempo penetrava dentro de alguns bairros, como uma sombra se desvanecia (tradução nossa).

<sup>26</sup> Ao preguntarmos ao poema pelo ser da poesia, não confundimos arbitrariamente poesia e poema? Já Aristóteles dizia que ‘nada há de comum, exceto a métrica, entre Homero e Empédocles; e por isso com justiça chama-se poeta ao primeiro e fisiólogo ao segundo’. E, é desse modo: não todo poema -ou para ser exatos: não toda obra construída sob as leis do metro- contem poesia. [...] Um soneto não é um poema, senão uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico -estrofas, metros e rimas- tem sido tocado pela poesia. Há máquinas de rimar, mas não de poetizar.

Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos frequentemente são poéticos: são poesia sem ser poemas. [...] Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia erguida (tradução nossa).

No fragmento acima, o autor nos interpela sobre se ao perguntarmos ao poema pelo ser da poesia, não confundimos o primeiro com a segunda. E mais adiante, Paz (2004) esclarece que o poema é uma forma não necessariamente literária, pois pode ter rima e não ser “tocado” pela poesia. Dessa maneira, o conceito de poesia que propõe o autor é análogo ao conceito de literatura defendida por Cosson (2020), a qual não é um conjunto de textos literários (um poema nas palavras de Paz) pois a literatura (poesia) está nesses textos literários, os “toca”, como a poesia ao poema.

Concordamos com os autores, de que a literatura não se limita a um texto escrito. O primeiro autor diz que paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos, enquanto o segundo afirma que embora o conjunto de textos literários tenha o livro como suporte mais evidente, também se configura em vídeos, fotografias e até no corpo. Lembremos, nessa perspectiva, que no contexto das mídias digitais consolidou-se um novo gênero que se caracteriza por ser hipertextual e multimidiático, tornando-se no que Santaella (2014) denomina a hipermídia.

Na hipermídia, existe a possibilidade de conjugar as diversas modalidades de linguagens e mídias, significando no conjunto e não apenas de forma isolada umas das outras. Acreditamos que esse novo gênero textual/discursivo, pode também “ser tocado” pela poesia, constituindo a seleção de hiper(textos) literários para o ensino de literatura.

Retomamos o fragmento de Octavio Paz para adentrarmos na segunda dimensão da literatura, a produção, pois o autor afirma, no final do fragmento, que “o poema é criação, poesia erguida” (Paz, 2004, p. 45). Dizemos que a literatura funciona como um repertório identificado como literário ou passível de sê-lo por diversas instâncias. Mais frequentemente, o repertório se institui considerando o modo de produzir textos literários, associado a determinados recursos linguísticos ou estilísticos.

Porém, como afirma Paz (2004, p. 42), “não toda obra construída sob as leis do metro contem poesia”, isto é, não todos os recursos linguísticos ou estilísticos (e poderíamos incluir os temas) são em si mesmos literários. Os recursos (e temas) adquirem o estatuto de literários porque são utilizados na produção do texto classificado como literário, ou seja, o texto não é literário pela presença desses recursos (e temas) e sim o contrário (Cosson, 2020).

A terceira dimensão da literatura, na proposta de letramento literário de Cosson (2018; 2020; 2021) vai na mesma direção que a segunda dimensão, isto é, o modo de ler o texto literário o constitui como literário. Assim, o autor faz referência à teoria transacional de Rosenblatt (2002), na qual se propõe que a relação transacional entre o texto e o/a leitor/a institui a obra literária.

Para explicar de que se trata a transação entre leitor/a e texto, a autora a compara com a interação, termo geralmente associado com a noção de entidades predefinidas, separadas, que agem uma sobre as outra. Diferentemente, o termo transação “[...] se usa para designar un proceso en el cual los elementos son aspectos o fases de una situación total”<sup>27</sup> (Rosenblat, 2002, p. 53).

Dessa maneira, para a teoria transacional, a leitura literária é uma transação em que leitor/a e texto se condicionam e são condicionados de forma recíproca. O/a leitor/a, do ponto de vista desta teoria, é real e se torna leitor/a somente no ato da leitura. O texto é papel e tinta que se torna texto porque sua elaboração pressupõe a condição de ser objeto de leitura, sendo a designação de literário, o modo como deve ser lido e não uma propriedade que é intrínseca, pois ele se transforma em texto literário no momento da leitura (Cosson, 2020, p. 178). Ilustramos a transação entre leitor/a e texto, por meio de um relato breve do escritor Júlio Cortázar (1995, p. 36), intitulado *El diario a diario*:

*Un señor toma un tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde descende con el mismo diario bajo el mismo brazo. Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis<sup>28</sup>.*

Podemos, a partir do relato de Cortázar, fazer uma correlação entre o jornal com suas “excitantes” metamorfoses e o texto literário, na medida em que o texto é texto e é literário no momento no qual o/a leitor/a o está lendo e o lê como sendo literário. Quando o texto literário não está sendo lido como literário, é, nas palavras de Rosenblatt (2002), “papel e tinta<sup>29</sup>” ou, como diz Cortázar (1995), “um punhado de folhas impressas”. Reforçamos o entendimento de

<sup>27</sup> “[...] se usa para designar un proceso no qual são aspectos ou fases de uma situação total” (tradução nossa).

<sup>28</sup> O jornal na jornada

Um senhor pega um bonde depois de comprar o jornal e colocá-lo debaixo do braço. Meia hora depois desce com o mesmo jornal debaixo do braço. Mas já não é o mesmo jornal, agora é um amontoado de páginas impressas que o senhor deixa num banco da praça. Assim que fica sozinha no banco, a pilha de folhas impressas volta a ser um jornal, até que um rapaz o vê, o lê e o deixa transformado numa pilha de folhas impressas. Assim que fica sozinha no banco, a pilha de folhas impressas volta a ser jornal, até que uma velha o encontra, o lê e o deixa transformado em uma pilha de folhas impressas. Depois ela leva a pilha de folhas para casa e no caminho embala meio quilo de acelga, que é para isso que servem os jornais depois dessas metamorfoses emocionantes.

<sup>29</sup> Acreditamos que o texto é “papel e tinta” ou “folhas impressas” quando “jogado” por aí... No ato da leitura, mesmo não sendo uma leitura literária responsiva, o texto se constitui texto. Pois o/a leitor lê o texto sabendo que se trata de um texto e não de outra coisa.

que a literatura não se limita ao texto escrito e linear, embora os exemplos sobre as dimensões da produção e interpretação da literatura apresentadas aqui, façam referência ao texto impresso.

A transação que faz surgir a obra literária é pessoal, única e intransferível. O que constitui o texto sempre é o mesmo, porém o/a leitor/a nunca é o mesmo, seja por serem diversos sujeitos leitores, seja por ser o sujeito diferente ao longo da vida. Dessa maneira, e segundo Rosenblatt (2002), a experiência singular de fazer emergir o texto literário pela transação leitor/a e texto é a experiência da literatura. Contudo, para Cosson (2020, p. 178), trata-se mais de uma experiência de linguagem, neste caso da linguagem literária.

Desse modo, para o autor, a singularidade da experiência de linguagem não se limita à instabilidade do/a leitor/a, mas também depende do uso muito particular dessa linguagem, que é o sujeito e o mundo simbólico construindo-se com as palavras. Trata-se da linguagem literária, de que leitor/a e autor/a lançam mão ao se instituírem e constituírem no texto literário.

Complementamos a proposta da teoria da transação, com o aspecto coletivo da leitura, ao que Cosson (2018; 2020) também faz referência. Como já expusemos, cremos que na transação leitor/a e texto se fundem o individual (a experiência que o/a próprio/a leitor/a tem na leitura do texto) e o social (o valor socio-histórico-ideológico que carrega o texto junto com a experiência do/a leitor/a compartilhar a leitura com outros/as leitoras/es).

Sintetizamos o conceito de literatura adotado pelo letramento literário proposto por Cosson (2018; 2020; 2021), a partir da concepção de literatura de Itamar Even-Zohar (1990, 2017) desenvolvida na teoria dos polissistemas e da leitura literária defendida por Louise Rosenblatt (2002), na teoria da transação.

**Quadro 1 – Releitura do conceito de literatura de Cosson (2020)**

<b>Materialidade</b>	<b>Produção</b>	<b>Interpretação</b>
A literatura está nas obras, constituindo-se como discurso pelas quais elas adquirem forma e existência.	Modo específico de escrever. Os recursos linguísticos e /ou estilísticos ( <b>e os temas</b> ) não são literários em si mesmos. <b>O contexto social de produção e circulação contribui para caracterizar o literário.</b>	Modo específico de ler. O modo de ler constitui a obra como literária. <b>O contexto social de produção e circulação contribui para caracterizar o literário.</b>

Fonte da pesquisadora

No Quadro 1 marcamos algumas inserções a partir da nossa leitura do conceito trabalhado por Cosson (2020). Por exemplo, entendemos que os temas tampouco são literários

em si mesmos e que o contexto socio-histórico-ideológico influencia, fortemente, a produção e interpretação do texto literário.

### 2.6.1 Objetivo e metodologia de ensino do letramento literário: da competência literária à vivência da literatura

Na concepção de letramento literário proposta por Cosson (2020), o autor sugere como objetivo “desenvolver a competência literária do aluno”. Consideramos, contudo, que a denominação competência literária<sup>30</sup> se relaciona com a perspectiva estruturalista da linguagem e, por isso, estaria associada à interpretação do texto literário, sem uma compreensão. Nesse sentido, o/a leitor/a competente é aquele/a que domina o que seria a gramática literária, a literariedade do texto, na busca de desvendar a intenção do texto e da/o autor/a.

Diante disso, pensamos que o objetivo do letramento literário pode e deve ir além da competência literária e, por conseguinte, da interpretação. Por essa razão, propomos como objetivo do letramento literário propiciar a vivência efetiva da linguagem literária e acreditamos que isso seja possível através de experiências de Leitura Literária Responsiva voltadas para a ação leitora dialógica literária.

Em matéria de metodologia de ensino, Cosson (2020) faz referência à leitura do texto literário que atente para o texto, o intertexto e o contexto. Atentar para o texto significa, segundo o autor, considerar a literariedade para referenciar, posteriormente, a construção do sentido literário na transação texto e leitor/a.

O intertexto tem relação com a construção de sentidos do texto literário por meio da leitura de outros textos, num diálogo que se estabelece entre os textos lidos e o texto que se lê. Lembramos, nessa seara, a Bakhtin; Volochínov, (1981) e, por isso, como esclarecemos no subcapítulo 2.2, nós usamos o termo interdiscursos, que entendemos como o encontro de sentidos que se estabelece entre o texto literário e todos os outros enunciados que integram a corrente das linguagens sociais, o que implica ir além da relação, apenas, da formação de um texto por outro texto literário.

Por último, o contexto faz produzir sentidos a partir do texto literário em relação com o social, que inclui o momento e o espaço de produção e circulação do texto.

---

<sup>30</sup> Competência literária é um conceito formulado por Jonathan Culler (1975) a partir da linguística chomskiana para traduzir o grau de conhecimentos que um indivíduo deve ter para poder ler um texto literário.

Complementamos a ideia de contexto apresentado por Cosson (2020) com o momento e o espaço de circulação do texto, na transação com a/o leitor/a.

No que concerne às atividades, Cosson (2018; 2020; 2021) propõe um caminho entre dois polos que vai desde o contato do texto pelas/os discentes ao compartilhamento da leitura. Entre esses polos, o autor recomenda o encontro individual da/o estudante com o texto literário, a leitura responsiva, como concretização física à leitura literária, com destaque para o aspecto textual e a prática interpretativa, que abrange a textualidade, a intertextualidade e o contexto (Cosson, 2018).

Assim, ele apresenta uma série de atividades didáticas que organiza em três propostas didáticas: a sequência básica, a sequência expandida e o círculo de leitura. Essas sugestões do autor dialogam entre si e com as orientações metodológicas da BNCC (Brasil, 2017) para a leitura em língua estrangeira, no que concerne às etapas das atividades de leitura, a saber: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

A sequência básica elaborada por Cosson (2018) inclui:

- Motivação: preparação para a leitura do texto literário;
- Introdução: apresentação do texto para os/as estudantes;
- Leitura: organização da leitura do texto acompanhada pelo/a docente;
- Interpretação: construção de sentidos através da transação texto/leitor/a e registro dessa construção.

Na sequência expandida, Cosson (2018) acrescenta, após a leitura da sequência básica, a primeira interpretação e a contextualização, culminando a sequência com a expansão. Assim, a sequência expandida contém:

- Motivação;
- Introdução;
- Leitura;
- Primeira interpretação: apreensão global do texto;
- Contextualização: aprofundamento da leitura. A contextualização abrange:
  - Contextualização teórica: verificação de conceitos literários no texto.
  - Contextualização histórica: relação da obra com a época de produção.
  - Contextualização estilística: análise da relação entre o texto e os períodos literários.

- Contextualização poética: observação da estrutura e organização do texto.
  - Contextualização crítica: análise de outras leituras do texto.
  - Contextualização temática: observação da repercussão do tema dentro da obra.
- Segunda interpretação: leitura aprofundada de um ou mais contextos abordados.
  - Expansão: relação do texto com outros textos literários.

Por último, no círculo de leitura, Cosson (2020) indica a leitura e discussão da obra em pequenos grupos de estudantes, sob a orientação docente, para fomentar a aprendizagem entre as/os discentes e construir sentidos compartilhados. As etapas propostas no círculo são:

- O ato de ler;
- O compartilhamento; e
- O registro.

Em função do objetivo do letramento literário que advogamos, propiciar a vivência efetiva da linguagem literária, acreditamos que a metodologia e as atividades sugeridas pelo autor são efetivas, desde que a construção literária de sentidos avance para a compreensão do texto literário, que ao nosso ver inclui a contextualização social. A contextualização social significa lançar mão da vida vivida pelo/a leitor/a, para compreender o texto literário e posicionar-se criticamente diante da sua própria compreensão e a dos outros.

Considerando o letramento literário em outra língua, sugerimos especial atenção à pré-leitura dos textos. Esse momento torna-se imprescindível para dar início ao processo de transformação do sinal da outra língua para signo e do reconhecimento para a compreensão (Bakhtin/Volochínov, 1981).

Outro elemento que enfatizamos para as propostas didáticas, no ensino de literatura (em outra língua), é a experiência da leitura literária do texto original e completo. Isso não significa banir adaptações da obra, nas mais múltiplas linguagens e mídias, mas se faz imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, experienciar a própria linguagem literária.

O acompanhamento docente, sinalizado por Cosson (2018), no processo de desenvolvimento das atividades de leitura, tem relação com a concepção de avaliação formativa, a qual nós aderimos. Diferente da avaliação somativa, que mede os conhecimentos

adquiridos pelas/os estudantes, em um produto, no final da disciplina, a avaliação formativa cria condições de acompanhamento das/os discentes, pelas/os docentes, ao longo do ensino. O enfoque da avaliação está no processo em curso: como as/os alunas/os estão aprendendo e o que é preciso ser feito, pelo/a professor/a e por elas/es, para aprimorar a aprendizagem (Neyra, 2014), antes que a disciplina conclua.

## 2.6.2 MultiLetramentos literários: um olhar ressignificado do letramento literário no contexto da EaD

Salientamos que a fundamentação teórica e metodológica do letramento literário que apresentamos faz referência, sobretudo, ao ensino que se desenvolve na modalidade presencial. Contudo, na educação a distância, o letramento literário acontece num ambiente virtual que possui características próprias e configura-se como uma nova prática social de linguagem.

Diante disso, o termo letramento não consegue abranger a multiplicidade de novos gêneros discursivos que emergem de inovadoras práticas de linguagem, atreladas às atuais tecnologias comunicacionais. Por ser um conceito flexível, o letramento se expande para as práticas discursivas de uma sociedade culturalmente digital, na qual meios e mensagens mudam, combinando diversas linguagens e gêneros discursivos.

Essa evolução dos discursos redefiniu o termo de letramento para multiletramento (Rojo; Moura, 2019), conceito que não se esgota no texto essencialmente escrito, mas que engloba a multimodalidade e a multimídia. A noção de multiletramentos contribui para problematizarmos, de forma mais adequada, as especificidades do letramento literário no ambiente virtual de aprendizagem.

Os gêneros textuais novos, como o *Moodle*, surgem fundamentados em gêneros já existentes, imbricados com as necessidades e ações socioculturais. Marcuschi (2003, p. 2) aponta que o

Aspecto central [dos] gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita [...] (grifo do autor).

Partindo dessa premissa de Marcuschi (2003), em relação a “certo hibridismo”, na forma de comunicação e não só pela modalidade oral e escrita, entendemos que no ambiente virtual de aprendizagem emergem gêneros discursivos pedagógico híbrido, e no qual ocorre a transação do que tradicionalmente se conhece como aula (aquilo que a/o docente ministra) e tudo o que a/o docente dispõe para fazer a aula acontecer (materiais didáticos, objetos, aparelhos) com a sala de aula (espaço físico no qual docentes e discentes se encontram) num *continuum* que “desafia”, nas palavras do autor, a relação aula/sala e as fronteiras das múltiplas linguagens. A função do ambiente virtual é propiciar lugar(es)/momento(s) para o processo de ensino e a aprendizagem a distância acontecer.

Diante do contexto de ensino e aprendizagem de literatura com as características descritas acima, percebemos que o letramento (Soares, 2012; Kleiman, 1995), quanto a aula e os materiais didáticos, foram ressignificados, isto é, há novos letramentos (Rojo; Moura, 2019) a partir de novas práticas de linguagens virtuais. E, como vimos, toda nova prática de linguagem cria gêneros textuais, com suas particularidades, que no caso do ambiente virtual de aprendizagem, dizem respeito ao modo como ocorre a interação entre as pessoas e entre as pessoas e o hipertexto.

O termo multiletramentos é utilizado, inicialmente, na tentativa de envolver os letramentos (o que as pessoas fazem com a linguagem) e a multimodalidade (com que ferramentas as pessoas fazem o que fazem com a linguagem). Porém, o problema de apreender num só termo o letramento (tradicionalmente ancorado na escrita) e a multimodalidade está em que, no mundo digital, predomina mais a imagem. Desse modo, os multiletramentos devem dar conta de duas propriedades diferentes e igualmente relevantes: uma linguagem mais tipológica e uma linguagem mais topológica (Rojo; Moura, 2019).

Se na folha podiam ser impressas as representações alfabéticas e gráficas, na tela o áudio e o audiovisual se entrecruzam com a escrita e a imagem. De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 24), nessa nova realidade “o termo ‘letramento’ embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo “multi-” sobre o substantivo letramento.

A partir do exposto sobre o letramento, no contexto digital, preferimos acrescentar o prefixo “multi-” à palavra letramento e chamar de MultiLetramentos literários, o letramento literário que acontece no ambiente virtual, denominação que explicita o contexto no qual se vivencia a linguagem literária. Preferimos registrar, por escrito, o termo Letramentos em

maiúscula, após o prefixo “Multi-”, para destacarmos o termo letramento literário, no qual nos baseamos para a construção do conceito MultiLetramentos literários.

O desenvolvimento dos MultiLetramentos literários em língua espanhola implica práticas pedagógicas fundamentadas, como vimos, em concepções de língua (outra), literatura, leitura e hipertexto. Mas, também, nas relações que se estabelecem no ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse contexto, que é, de acordo com Moore (2002), um espaço psicológico e comunicacional, a distância transacional se caracteriza por ser relativa, tendo em vista que depende de inúmeras variáveis. A reflexão proposta pela Teoria da Distância Transacional significa indagar, dentre essas variáveis, sobre como se estabelece o diálogo entre os sujeitos e como a estrutura influencia na interação. Assim, em consonância com a teoria, refletimos sobre a interação no contexto digital, no próximo subcapítulo.

## **2.7 Interação na Educação a Distância Mediada pela *Internet***

O desenvolvimento da tecnologia digital vem aumentando exponencialmente, cada vez mais em um transcurso de tempo menor. Hoje, já estamos falando de realidades e virtualidades aumentadas e de inteligência artificial. Contudo, o avanço tecnológico digital não atinge a toda a sociedade e, em muitas regiões, a maioria das pessoas não têm condições financeiras para adquirir instrumentos tecnológicos, e quando as têm, muitas vezes, não há acesso à rede de *Internet* no local ou o serviço é (muito) precário.

Essa situação interfere na qualidade do processo de ensino e aprendizagem na EaD por impedir que tecnologias de última geração integrem as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente virtual. Nessa realidade limitada tecnologicamente, situam-se os ambientes virtuais de aprendizagem das disciplinas que pesquisamos e, por isso, não abordamos realidades e virtualidades aumentadas nem inteligência artificial. No período da oferta das disciplinas, entre 2014 e 2018, essas tecnologias não estavam tão popularizadas e o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* possuía menos recursos tecnológicos do que oferece atualmente.

Dito isso, para pesquisar o ambiente virtual de aprendizagem fundamentamo-nos na Teoria da Distância Transacional por entender a distância como um evento pedagógico mais do que como uma separação espaço temporal. Da qualidade da interação, depende o grau de distância que haverá no processo de ensino e aprendizagem na EaD, e conseqüentemente, da qualidade da aprendizagem (Moore, 2002).

Mas, essa concepção pedagógica de distância não sempre foi parte integrante da EaD, dado que, como explica Belloni (1999, p. 27), na maioria das definições “[o] parâmetro comum [...] é a distância em termos de espaço, da contiguidade da sala de aula que inclui a simultaneidade”. Essa preocupação com a separação espaço/tempo entre docentes e discentes instigou estudos voltados para a interação. Na esteira dessas pesquisas, Moore e Kearsley (2007) frisam a importância de compreender o efeito que a distância exerce no processo de ensino e aprendizagem.

Na Educação a Distância, a transação acontece entre docentes e discentes num ambiente que tem como característica a separação dos sujeitos. Essa separação induz a comportamentos diferentes de professoras/es e estudantes, bem como suscita mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, se comparado à educação presencial. Com a separação, há uma grande probabilidade de brecha psicológica e comunicacional a ser transposta entre as intervenções dos sujeitos. Entende-se que a distância transacional é esse espaço psicológico e comunicacional (Moore, 2002).

A distância transacional caracteriza-se por ser relativa, considerando que depende de múltiplas variáveis, entre as quais Moore e Kearsley (2007) destacam: o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno. A reflexão proposta pela Teoria da Distância Transacional implica indagar sobre como é proposto o conteúdo e como se estabelece o diálogo entre os sujeitos. Esses questionamentos dizem respeito à Educação a Distância, qualquer que seja o ambiente de ensino ou meio de comunicação: por correspondência, rádio, televisão etc.

De acordo com a natureza interativa do meio de comunicação, que tem um impacto direto sobre a extensão e a qualidade do diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, Moore (2002) e Moore e Kearsley (2007) propõem classificar a Educação a Distância em gerações. Na presente pesquisa, interessa-nos indagar sobre a Educação a Distância mediada pela *Internet* que, na classificação dos autores, pertence à quinta geração, precedida pela geração da teleconferência, das universidades abertas, da transmissão por rádio e televisão e do estudo por correspondência, numa ordem diacrônica.

Os autores destacam que a educação com base na *Internet* despertou o interesse pela EaD “com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação” (Moore; Kearsley, 2007, p. 48). Assim, eles fazem referência ao hipertexto, que como vimos, proporciona inúmeras possibilidades de formatos e mídias que possibilitam ampliar o diálogo entre os sujeitos (interação) e ampliar a interrelação entre os sujeitos e o hipertexto (processo interativo), o que pode favorecer a redução da distância transacional.

No que se refere às variáveis da distância transacional, o diálogo diz respeito às interações entre docente/docente, docente/discente e discente/discente que acontecem no processo de ensino e aprendizagem. Mas, não se trata de qualquer tipo de interação, senão daquela com qualidades positivas, com um propósito construtivo e valorizado pelos sujeitos envolvidos na interação. Segundo Moore e Kearsley (2007), naqueles cursos em que predomina o diálogo, a distância transacional é menor do que naqueles em que predomina a estrutura.

Os autores fazem referência à qualidade da interação docente e discente através de umas diretrizes desenvolvidas pelo grupo de Sistemas de Comunicação e Instrução na *University of Wisconsin-Madison*, que podem ser aplicadas ao ensino *on-line*. As diretrizes sugerem que, na interação entre docentes e discentes, se priorizem (Moore; Kearsley, 2007, p. 154-155):

- a. A humanização, que consiste em enfatizar a importância do indivíduo e gerar pertencimento ao grupo;
- b. A participação, que orienta assegurar um alto nível de interação;
- c. O estilo da mensagem, que sugere usar boas técnicas de comunicação ao apresentar o conteúdo;
- d. O feedback, que se trata em obter informações das(os) discentes sobre o progresso.

Para analisar a interação na educação a distância, Roblyer e Wiencke (2003) propuseram níveis de interação motivados por fatores sociais, de ensino, tecnológicos, de discentes e de docentes, como se resume na Quadro 2.

**Quadro 2 – Adaptação dos níveis de interação de Roblyer e Wiencke (2003)**

Escala	Qualidade de interação reduzida	Qualidades de interação mínimas	Qualidades de interação moderadas	Qualidades de interação acima da média	Qualidade de interação de alto nível
Criação de relacionamento social para a interação	A/O docente não incentiva as/os alunos a se conhecerem. Nenhuma das atividades requer interações sociais.	A/O docente requer introduções breves e intercâmbio de informações pessoais entre discentes, como autobiografias sobre a formação e/ou experiências pessoais.	A/O docente requer intercâmbio de informações pessoais entre discentes e pelo menos outra atividade para aumentar a comunicação e o relacionamento social entre discentes.	A/O docente requer intercâmbio de informações pessoais, incentiva a interação entre discentes e docente.	A/O docente, além de incentivar a interação entre os sujeitos, oferece estruturas permanentes de interação social.

<b>Meios de ensino para a interação</b>	As atividades não promovem interação entre os sujeitos. As atividades requerem apenas a transmissão de informação.	As atividades requerem que cada discente se comunique apenas individualmente com a/o docente.	As atividades requerem que as/os discentes se comuniquem entre si e com a(o) docente.	As atividades requerem que discentes se comuniquem entre si e com a(o) docente e que as/os discentes trabalhem em cooperação.	As atividades requerem interação entre os sujeitos, que trabalhem cooperativamente e que compartilhem resultados.
<b>Interatividade dos recursos</b>	Veiculação de informações em um sentido (texto e/ou imagens)	Veiculação de informações em dois sentidos e assíncrona (texto e imagens).	Veiculação de informações em dois sentidos e assíncrona, e intercâmbios síncronos de informações principalmente por escrito.	Intercâmbio de textos nos dois sentidos, tecnologias visuais nos dois sentidos, e tecnologias que permitem comunicação síncrona entre docente e discentes.	Intercâmbio de textos nos dois sentidos, tecnologias visuais nos dois sentidos, tecnologias que permitem a comunicação síncrona entre docente e discentes.
<b>Interação discente</b>	A maioria das/os discentes (50% - 75%) respondem as mensagens da(o) docente apenas quando solicitado.; as mensagens, às vezes, não têm relação com os tópicos e são breves ou excessivas ou dispersas.	A maioria das/os discentes (50% - 75%) respondem as mensagens da(o) docente e de discentes quando solicitada ou voluntariamente, as respostas têm relação com os tópicos, porém são breves ou excessivas ou dispersas.	Quase todas/os as/os discentes (90% - 100%) respondem as mensagens da(o) docente e de discentes quando solicitados ou voluntariamente, as respostas são relacionadas aos tópicos, mas as vezes são breves ou excessivas ou dispersas.	A maioria das(os) discentes (50% - 75%) está respondendo ou enviando mensagens quando solicitado ou voluntariamente, as mensagens são detalhadas e relacionadas aos tópicos e constituem comunicação bem desenvolvida.	Quase todos as/os discentes (90% - 100%) respondem as mensagens da(o) docente e de discentes quando solicitados e voluntariamente, as mensagens são detalhadas e relacionadas aos tópicos e constituem comunicação bem desenvolvida.
<b>Interação docente</b>	A/O docente responde somente de modo aleatório, as respostas demoram mais de 48 horas, o <i>feedback</i> é breve e oferece pouca análise do trabalho discente.	A/O docente responde a maior parte das perguntas, as respostas chegam geralmente em 48 horas, e o <i>feedback</i> , algumas vezes, oferece uma análise do trabalho discente e sugestões de melhoria.	A/O docente responde todas as perguntas discentes, as respostas chegam em 48 horas, e o <i>feedback</i> , algumas vezes, oferece uma análise detalhada do trabalho discente e sugestões de melhoria.	A/O docente responde a todas as perguntas discentes, as respostas são quase sempre imediatas (24 horas) e o <i>feedback</i> oferece uma análise detalhada do trabalho discente e sugestões para melhorar.	A/O docente responde a todas as perguntas discentes, as respostas são quase sempre imediatas (24 horas) e o <i>feedback</i> oferece uma análise detalhada do trabalho discente e sugestões para melhorar juntamente com dicas de informações adicionais para complementar a aprendizagem.

Fonte da pesquisadora

A relevância da interação revelada pelos estudos na EaD, refletem-se nas palavras de Moore e Kearsley (2007, p. 162) quando dizem que “o núcleo do curso *on-line* reside no fórum” e nós concordamos com os autores nesse sentido, pois na nossa vivência como docentes na EaD, percebemos a efetividade desse gênero virtual, diante de outras atividades disponibilizadas pelo *Moodle*, como meio para oportunizar a interação entre os sujeitos que participam no ambiente virtual de aprendizagem.

O fórum tornou-se umas das atividades com maior grau de interação, no *Moodle*, por ser assíncrono, o que permite uma flexibilização temporal, possibilitando a interação entre todas/os as/os interlocutoras/es. Por outro lado, ele funciona com uma qualidade regular de conexão a *Internet*, ao contrário de atividades síncronas, como o *chat*. Se a conexão a *Internet* não for boa, o *chat* cai e ao retornar, perde o histórico da conversa, o que não acontece com o fórum, que mantém disponível todo o diálogo a qualquer momento.

O sucesso do fórum em relação à interação resulta também da possibilidade de mediação das/os docentes e/ou tutoras/es na atividade, e outras das vantagens, no contexto de ensino e aprendizagem de literatura, é a viabilidade de conversas e discussões acerca dos textos literários propostos, assegurando o compartilhamento da leitura e a ressignificação social do texto e do mundo.

Na proposta de análise apresentada por Roblyer e Wiencke (2003), a interação entre os sujeitos inclui aspectos majoritariamente objetivos, como quantidade de respostas, intervalo de tempo da resposta, *feedback* da resposta da atividade, se for a/o docente ou uma resposta coerente com a atividade, se for a/o discente. Para complementar e enriquecer a análise da interação entre os sujeitos no ambiente virtual, lançamos mão das concepções de linguagem e dos gêneros do discurso da Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2006; Bakhtin/Volochínov, 1981), que apresentamos no subcapítulo 2.2.

Assim, entendemos que os enunciados acontecem em situações particulares e com finalidades específicas, o que lhes confere características mais ou menos regulares. Essa regularidade do enunciado permite identificar o que Bakhtin (2006) denominou gêneros do discurso, que como vimos, podem classificar-se em primários e secundários.

Nesse sentido, Marcuschi (2003, p. 21) aponta que “O *e-mail* (correio eletrônico) gera *mensagens eletrônicas* que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes, seus antecessores. Contudo, os *e-mails* são gêneros novos com identidades próprias [...]” (grifo do autor). Portanto, o fórum virtual educacional pode ser considerado um gênero secundário, surgido com a *Internet*, que assimilou e reelaborou a discussão que se estabelece entre as/os interlocutores na aula presencial e tem características específicas, como a assincronia.

Como já exposto, nos estudos da EaD, o fórum é considerado um dos espaços de interação mais importantes, pela interação verbal que se estabelece entre as/os sujeitos do discurso. Para Bakhtin (2006), o diálogo é a forma clássica de interação verbal, pois é preciso e simples. Nele, é possível observar a alternância dos interlocutores do discurso, que define os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva.

Outro gênero discursivo secundário extremamente relevante, surgido no contexto da modalidade de educação a distância mediada pela *Internet*, é a consígnia. De acordo com a pesquisa realizada por Luz (2017), este gênero aparece mais no *Moodle* e seria como “a voz do/a professor/a no ambiente virtual de aprendizagem por meio da multimodalidade”.

Considerando as funções e finalidades dos enunciados no *Moodle*, apresentamos uma adaptação da classificação das consígnias propostas por Luz (2017), a seguir, no Quadro 3:

### **Quadro 3 – Adaptação da classificação das consígnias do ambiente virtual de aprendizagem de Luz (2017)**

<b>Consígnia de abertura da disciplina</b>	<b>Apresentação de temas, objetivos, metodologia e avaliação.</b>
<b>Consígnia de abertura da semana</b>	Descrição dos conteúdos e procedimentos adotados na semana de atividades.
<b>Consígnia de abertura da atividade</b>	Descrição dos conteúdos e procedimentos adotados na atividade.
<b>Consígnia da atividade</b>	Orientações e contextualização do conteúdo do trabalho.

Fonte da pesquisadora

Pensamos que se “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2006, p. 274), faz-se necessário focalizarmos interações específicas, para compreendermos a interação entre as/os interlocutoras/es do discurso, no contexto da EaD. Assim, os fóruns virtuais educacionais e as consígnias são fundamentais para o entendimento da interação no ambiente virtual de aprendizagem.

A ênfase dada a interação na educação a distância, segundo Moore e Kearley (2007), tem como base o resultado de algumas pesquisas realizadas sobre estratégias de ensino eficazes nas formas *on-line* na EaD. Os autores concluem, ancorados nessas pesquisas, que a chave para uma maior qualidade de ensino é o docente “aproveitar plenamente a natureza interativa da tecnologia que estiver sendo utilizada” (Moore; Kearsley 2007, p. 265) para envolver as/os discentes no processo de ensino e aprendizagem.

Moore e Kearley (2007) afirmam ser “um desafio fazer que os alunos *on-line* participem de discussões de valor pedagógico e relevância para o conteúdo do curso, exigindo que os instrutores [docentes] desenvolvam boas aptidões de mediação” (Moore; Kearsley, 2007, p. 161). A mediação não depende somente do diálogo estabelecido pelos sujeitos, mas também da estrutura ou desenho de uma disciplina, umas das variáveis que caracterizam a distância na EaD e que é destacada na Teoria da Distância Transacional.

A estrutura, do mesmo modo que o diálogo, caracteriza-se por ser relativa e por depender da natureza do meio de comunicação. Ela diz respeito à flexibilidade ou rigidez das estratégias de ensino e de aprendizagem, dos materiais didáticos, da avaliação etc. que dependem do desenho.

Quanto mais estruturado o programa for, quer dizer, enquanto menos docentes e discentes possam interagir entre si e menos a estrutura possa ser modificada, mais rígida ela se torna. Ao contrário, se o programa permite que docentes e discentes interajam mais e que possa haver variações na estrutura, mais flexível ela será. De acordo com Moore (2002, p. 5),

Quando um programa é altamente estruturado e o diálogo professor-aluno é inexistente, a distância transacional entre alunos e professores é grande. No outro extremo, há pequena distância transacional em programas [...] que possuem muito diálogo e pouca estrutura predeterminada. Como foi dito anteriormente (mas isto não pode ser excessivamente generalizado), a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É esta variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro.

Assim, tão importante quanto a qualidade do diálogo é a qualidade da estrutura, cuja flexibilidade depende do grau de interatividade do ambiente de aprendizagem. De acordo com Zangara (2017, p. 43), a interatividade pedagógica diz respeito à “[...] *relación que establece una persona con un material de estudio, que le permite ‘hacerlo próprio’*. Así, los materiales interactivos generan una acción participativa en los sujetos que los usan”<sup>31</sup>.

De acordo com a autora, a interatividade é um elemento integrante da interação, pois no ambiente virtual a interação pode ser de dois tipos:

a) entre pessoas, apenas, mediada pela linguagem;

b) entre pessoas, mediada pelo uso de tecnologias de informática. Ainda, neste caso, pode ser usada uma interface que permite:

- a comunicação com o outro (*chats*, fóruns etc.);

---

<sup>31</sup> “[...] relação que estabelece uma pessoa com um material de estudo, que permite ‘apropriar-se dele’. Assim, os materiais interativos geram uma ação participativa nos sujeitos que os utilizam” (tradução nossa).

- a realização de uma atividade ou tarefa específica.

Zangara (2017) esclarece que, esta última interação do contexto b), pode parecer que se realiza só entre o sujeito e a interface, contudo, há um diálogo com outros sujeitos (docentes, desenhadoras/es, administradoras/es etc.). À interação ocorrida no caso a), a autora denomina interação com um grau de interatividade e à interação no caso b), Zangara (2017) chama de interatividade.

Com base na proposta da autora, nós consideramos o caso a) uma interação e o caso b) um processo interativo, para enfatizar que não se trata de uma interatividade como condição potencial de relação entre sujeito e interface, mas como uma ação do sujeito mediada pela tecnologia, onde sempre há um outro sujeito. Disso, doravante utilizaremos o termo processo interativo para referir-nos ao que muitos autoras/es como Lemos, Cardoso e Palácios (1999), Santos e Silva (2004), Silva (2004) e Zangara (2017) denominam interatividade.

Na EaD, o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* possibilita um alto grau de qualidade do processo interativo quando comparado com outros meios de comunicação, como as cartas ou, os mais recentes, correios eletrônicos. Contudo, o fato do *Moodle* ser um hipertexto e caracterizar-se por uma maior qualidade de interação, não garante, por si só, que o ambiente virtual da disciplina tenha um processo interativo significativo, pois as características do desenho interferem na relação entre o discente e o conteúdo e, também, entre o discente e os outros sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

Pode acontecer que o hipertexto reproduza um desenho semelhante ao das mídias tradicionais de massa. Nesse sentido, Santos e Silva (2009) chamam a atenção para as características do ciberespaço e como este rompe com a mídia pautada na transmissão, na medida em que permite a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede hipertextual, diferente da televisão e da rádio. Nesse espaço digital de aprendizagem, a autora e o autor propõem uma pedagogia fundamentada no processo interativo.

Diferentemente de outras gerações da EaD, mediadas pela tecnologia analógica, na modalidade de educação a distancia pela *Internet*, as/os estudantes têm a possibilidade de intervirem no ciberespaço e construir o conhecimento através de permutas, associações, formulações e modificações no conteúdo (Silva, 2004). Essas ações das/os estudantes são potencializadas com um desenho do ambiente virtual adequado, que favoreça o sentimento de pertença, a troca, a crítica e autocrítica, as discussões, a elaboração colaborativa, a exploração, a experimentação, a simulação e a descoberta (Santos; Silva, 2009).

Atentar, na prática pedagógica, para o processo interativo significa compreender a abertura, plasticidade e fluidez do hipertexto, que por meio do conjunto de interfaces permite a comunicação entre um sistema operativo e o usuário e a comunicação entre os sujeitos. Lemos, Cardoso e Palácios (1999) distinguem as principais características para um melhor processo interativo do hipertexto:

- Intertextualidade: a possibilidade de interagir com outros textos fora do ambiente virtual;
- Intratextualidade: a viabilidade de interagir com outros textos dentro do próprio AVA;
- Multivocalidade: a multiplicidade de ponto de vistas; e
- Navegabilidade ou usabilidade: o fácil acesso ao conteúdo.

A intertextualidade pode ser utilizada, no ambiente virtual, por meio de *links* e/ou materiais multimídia que permitem a navegação na *Web*, o que incentiva a pesquisa e a autonomia das/os discentes, pois é a porta de entrada para a construção do conhecimento baseado no próprio interesse das/os estudantes.

A intratextualidade, de igual maneira que a intertextualidade, é possível inclui-la através de *links*, mas que dão acesso a ampliação do conteúdo dentro do próprio AVA, não fora dela, na *Web*. As interfaces se conectam de maneira coesa e integrada, o que facilita a compreensão da progressão e da relação do conteúdo.

A intertextualidade e a intratextualidade propiciam a multivocalidade, outra das características que contribui para uma melhor qualidade no processo interativo. A multivocalidade tem relação com o conceito de polifonia (Bakhtin/Volochínov, 1981), que traz à luz a diversidade de vozes no texto. Para Lemos, Cardoso e Palácios (1999), esse encontro de múltiplos discursos e contraditórios expõe as/os discentes à complexidade do tema e permite a elaboração de uma síntese própria. A multivocalidade não se limita ao acesso a outros (hiper)textos, visto que o diálogo entre os sujeitos também carrega diversas vozes. Assim, atividades como os *chats* e fóruns são altamente interativos, se bem utilizados.

A navegabilidade ou usabilidade do *Moodle* depende da acessibilidade ao conteúdo, a qual deve ser intuitiva, ordenada e inteligível. Uma navegabilidade de qualidade preza pela economia de *links*, pela possibilidade de intervenções e pela fácil visualização. Lemos, Cardoso e Palácios (1999) chamam a navegabilidade de “o conforto da sala de aula”.

Silva (2004) retoma essas características do processo interativo e junto com a mixagem e a multimídia cria indicadores de qualidade para a relação discentes-ambiente

virtual. A mixagem proposta pelo autor corresponde à multimodalidade, ou seja, às diversas linguagens que compõem o texto de forma integrada. A multimídia, de acordo com o que vimos no subcapítulo 2.6.2, diz respeito aos múltiplos formatos, como áudio, imagem estática, imagem em movimento etc.

Os indicadores de qualidade do processo interativo sugeridos por Silva (2004), fundamentados na ação criativa das/os discentes e na participação colaborativa, podem contribuir no entendimento sobre como acontece o processo de ensino e aprendizagem na EaD mediada pela *Internet*. Consideramos que os MultiLetramentos literários, acompanhados de uma interação efetiva, possibilitam o aprimoramento do ensino de literatura de língua espanhola, no ambiente virtual de aprendizagem.

De acordo com o exposto no capítulo teórico, as concepções escolhidas para realizar a presente pesquisa dialogam entre si, a respeito da importância do ser humano, implicado nas relações sociais. Essa questão é central no desenvolvimento de estudos na área da Linguística Aplicada, a qual transformou as pesquisas sobre a linguagem. Tendo como norte o aspecto social da linguagem, as teorias sobre Língua(gem), letramento(s), leitura, ensino de literatura, educação a distância e Saber Situado que apresentamos, convergem na relevância dada à qualidade da interação/transação, que inclui indagar sobre o conhecimento construído a partir da ressignificação da linguagem literária dada pela experiência da Leitura Literária Responsiva, num contexto virtual humanizado.

### 3 PROPOSTA METODOLÓGICA

Neste capítulo, abordamos os pressupostos metodológicos que fundamentam nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos os sujeitos participantes e o contexto. Logo, discorreremos sobre a metodologia de construção dos dados e finalizamos com a exposição da metodologia de interpretação dos dados.

No panorama metodológico, adotamos a pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986; Triviños, 1987), pois a fonte de dados é o ambiente natural e o/a pesquisador/a seu principal instrumento; a ênfase está mais voltada para o processo que para um produto; e o/a pesquisador/a dispõe de ampla liberdade teórico-metodológica para realizar a pesquisa (Triviños 1987, p. 128-133).

Nossa fonte de dados é o ambiente virtual de aprendizagem das disciplina de literatura de língua espanhola 1, do curso de formação de professoras/es de espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Federal de Pernambuco, bem como os questionários aplicados a docentes, tutoras/es e discentes participantes da disciplina. O interesse na pesquisa é problematizar o processo de ensino e aprendizagem de literatura de língua espanhola para refletir e produzir conhecimento que contribua no aprimoramento do processo, através do aporte das mais diversas áreas que dialogam com a linguagem e seu aspecto socio-histórico-ideológico.

A metodologia é de cunho etnográfico, já que nos permite pesquisar as relações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por considerar a comunicação no contexto da situação. Dessa forma, como pesquisadoras, vamos reavaliando as verdades no fazer da pesquisa, o que possibilita evidenciar aspectos subjetivos (Mattos; Castro, 2011). A pesquisa de tipo etnográfica nos proporciona, também, o uso de técnicas da etnografia como a observação das situações de ensino e aprendizagem e a análise das propostas didáticas, em relação ao saber e à interação, considerando, nesta, as características do processo interativo, para interpretar a dimensão pedagógica do processo que acontece virtualmente.

Utilizamos o questionário semiaberto para complementar a observação. A construção de dados pelo questionário nos possibilitou a elaboração de perguntas abertas que outorgam liberdade de resposta e de uso da linguagem pelas/os participantes e nos possibilita, ainda, a obtenção de informações específicas, por meio de questões fechadas de múltipla escolha.

A metodologia de análise é baseada na análise dialógica do discurso de Bakhtin (2006), dentro da perspectiva de análise interpretativista da Linguística Aplicada (LA), a qual entende que no contexto social “[...] o fato de os significados que o caracterizam serem

construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, [fazem], com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (Moita Lopes, 1994, p. 331) e da LA Implicada no “cuidado crítico com as generalizações na pesquisa, com a nomeação de ações, avaliações desenvolvidas, conclusões fechadas ao diálogo e às incertezas” (Souto Maior, 2022, p. 533).

De acordo com Moita Lopes (1994), a interpretação torna possível revelar os vários significados que constituem um fato, considerando a diversidade de vozes e sua relação com aspectos referentes ao poder, à ideologia, à história e à subjetividade. Estes últimos aspectos são aprofundados na LA Implicada, pois reconhece que a/o pesquisador/a cria significados no mundo através do discurso de sua pesquisa. Essa concepção de LA instiga-nos a problematizar, refletir e construir saberes sobre práticas sociais de linguagem de modo a compreendê-las na sua complexidade e diversidade.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado<sup>32</sup> pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Alagoas. Por ser uma pesquisa qualitativa, existia o risco da desistência das/os participantes por motivos de interesse pessoal. Nesta pesquisa se garantiu a liberdade, sem prejuízo ou penalidade, da/o participante desistir da colaboração da pesquisa. Ainda, por se tratar de uma pesquisa que realiza seus estudos em contextos reais, com diversidade de participantes, podia trazer o risco de problemas psicológicos para alguns. Eu, Patricia Neyra, responsável pela pesquisa, me comprometi pelo encaminhamento da/o(s) participante(s) para atendimento psicológico, por profissional qualificado e autorizado a exercer a profissão, com o intuito de minimizar os danos. Contudo, não houve desistência de participantes nem necessidade de atendimento psicológico.

Acreditamos que a discussão, reflexão e produção de conhecimento acerca do ensino de literatura em língua espanhola, na formação de professoras/es na modalidade de educação a distância, contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à formação de docentes comprometidas/os em proporcionar uma vivência efetiva da literatura, que propicia práticas sociais para o bem-estar de discentes, docentes, tutoras/es e comunidade.

### **3.1 Docentes, Tutoras/es e Discentes Participantes**

A presente pesquisa foi desenvolvida nos Curso de Letras Espanhol EaD da UFAL e da Licenciatura em Letras – Língua Espanhola da UFPE, na disciplina Literatura de Língua

---

<sup>32</sup> Parecer nº 4.573.773 de 21 de março de 2021 (ANEXO 1).

Espanhola 1, ofertada nos anos 2014 e 2015, na UFAL, e na disciplina Literatura em língua Espanhola I ministrada nos anos 2016 e 2018, na UFPE.

No ambiente virtual de aprendizagem (AVA), das disciplinas da UFAL, Literatura de Língua Espanhola 1, ofertada no ano 2014, doravante Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL, conta com 51 discentes, um/a docente e três tutora/es inscritas/os. Das/os 51 discentes, 39 delas/es participaram no *Moodle*. Essa disciplina, ministrada no ano 2015 (Disciplina de literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL), possui 52 discentes, um/a docente e duas tutoras inscritas. Do total de discentes inscritas/os, 30 frequentaram o *Moodle*.

No AVA das disciplinas de Literatura em Língua Espanhola I da UFPE, a ofertada em 2016 (Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE), tem 34 discentes, um docente e um/a tutor/a inscritas/o. Desse total de estudantes, seis participaram no *Moodle*. Essa disciplina, ministrada no ano de 2018 (Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I B – UFPE), está constituída por 52 discentes, um/a docente e duas/dois tutoras/es inscritas/os. Dessa quantidade de alunas/os, 39 frequentaram a disciplina no AVA.

Em função da presente pesquisa ter iniciado em 2020, ano em que todas/os nós fomos surpreendidas/os com a proliferação da Covid 19, doença que nos impôs o isolamento e o temor ao contato social durante dois anos, o desenvolvimento deste estudo viu-se afetado pelas dificuldades de comunicação com as/os participantes, provavelmente pelo abalo, desnorteamento e incertezas que a pandemia gerou em todas/os. Assim, da construção de dados por meio do questionário, participaram, com prévia assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1), 20 discentes, quatro tutoras<sup>33</sup> e um docente, como mostramos no Quadro 4:

**Quadro 4 - Quantidade de participantes dos Questionários**

Disciplinas	Discentes	Docentes	Tutoras/es
Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL	10	--	2
Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL	4		1
Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE	1	1	--
Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I B - UFPE	5		1
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Fonte da pesquisadora

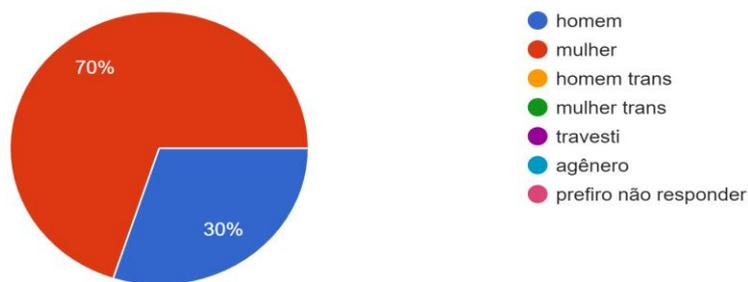
<sup>33</sup> Na UFAL, um/a dos/as tutores/as participou das duas disciplinas. Dessa forma, todas/os as/os tutoras/es inscritas/os nas disciplinas dessa universidade responderam ao questionário.

Na fase de construção de dados, pelo questionário, nos propusemos conhecer as/os sujeitos da pesquisa e seu contexto social. Os resultados obtidos foram que das/os 20 discentes que responderam ao questionário, a maioria são mulheres e estudaram em polos do interior do Estado. À época de cursar a disciplina, a totalidade das/os estudantes residia em zona urbana, a maioria tinha renda familiar de até três salários-mínimos e as/os progenitoras/es delas/es não concluíram o ensino fundamental.

Com relação à conectividade, a maioria das/os alunas/os acessava o *Moodle* pelo computador e tinha uma qualidade boa de conexão a *Internet*. Vejamos os resultados:

**Figura 2 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre gênero do Questionário 1 Discente**

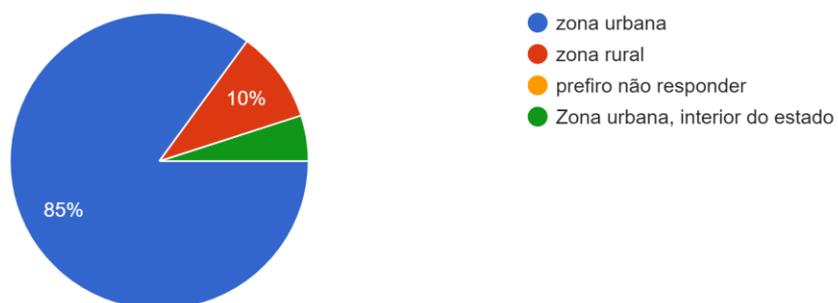
1. Você é  
20 respostas



Fonte: dados da pesquisadora

**Figura 3: Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre residência do Questionário 1 Discente**

2. Onde você morava à época que cursava Letras Espanhol na modalidade à distância (EaD)?  
20 respostas

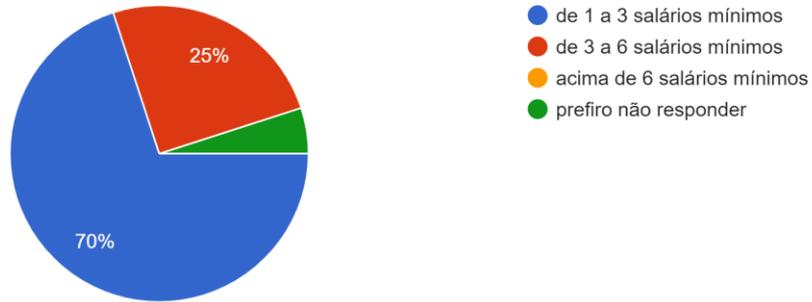


Fonte: dados da pesquisadora

**Figura 4 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre renda familiar do Questionário 1 Discente**

3. Qual era a renda familiar à época que cursava Letras Espanhol EaD?

20 respostas

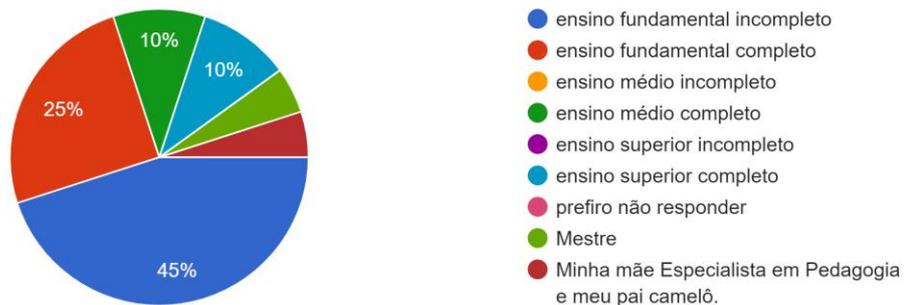


Fonte: dados da pesquisadora

**Figura 5 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre escolaridade do/a progenitor/a do Questionário 1 Discente**

4. Qual é o maior nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis?

20 respostas

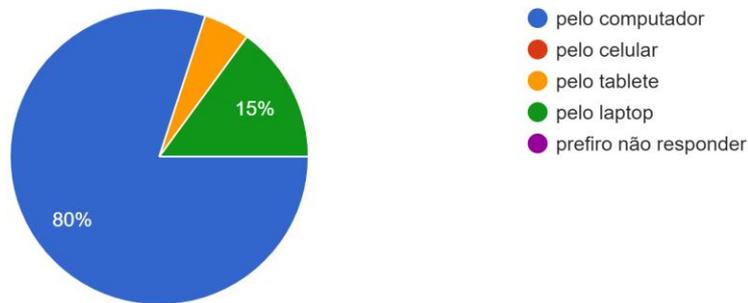


Fonte: dados da pesquisadora

**Figura 6 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre acesso ao AVA do Questionário 1 Discente**

5. Como você acessava a internet à época que cursava Letras Espanhol EaD?

20 respostas

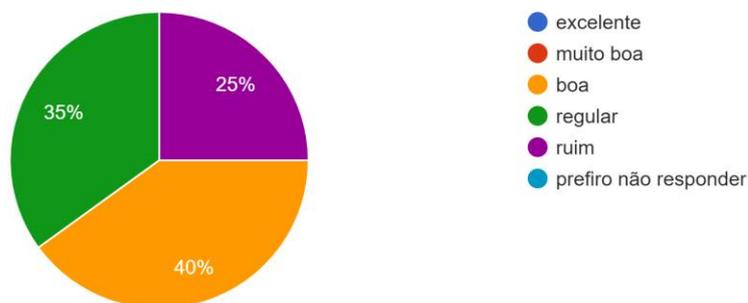


Fonte: dados da pesquisadora

**Figura 7 - Imagem do resultado das respostas à pergunta sobre qualidade de *Internet* do Questionário 1 Discente**

7. Como era a qualidade de seu acesso à internet à época que cursava Letras Espanhol EaD?

20 respostas



Fonte: dados da pesquisadora

Das quatro tutoras que responderam ao questionário, à época de atuarem nas disciplina, uma delas possuía, como maior titulação, Licenciatura em Letras Espanhol, duas tutoras, Especialização nas áreas de Educação e Letras, e uma, Mestrado em Estudos

Literários. Três das tutoras tinham experiência na tutoria, na modalidade a distância, e uma delas atuava pela primeira vez. Todas moravam na zona urbana, duas tinham conexão a *Internet* excelente, uma muito boa e outra regular.

A/O docente que respondeu ao questionário, à época de ministrar a disciplina, possuía, como maior titulação, Doutorado em Letras, na área de Literatura, tinha 10 anos de experiência na educação a distância, morava na zona urbana e contava com uma excelente conexão a *Internet*. Das/os outras/os três docentes que ministraram Literatura de Língua Espanhola 1, duas/dois tinham o Doutorado e um/a o Mestrado em Letras, na área de Literatura, de acordo com as informações obtidas do Curriculum Lattes das/os docentes.

### 3.2 Contexto da Pesquisa

Apesar dos empecilhos que enfrentamos, devido a essa nova realidade, conseguimos dar continuidade à pesquisa, cuja problematização dá-se no contexto das licenciaturas em Letras Espanhol EaD de IFES.

A Licenciatura em Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Alagoas iniciou suas atividades em março de 2013 (Azambuja, 2020) e foi ofertado em cinco polos, dos quais dois deles foram fechados e as/os discentes transferidas/os ao polo mais próximo, dos três que ficaram ativos, a saber: Polo Arapiraca, Polo Maceió e Polo Maragogi<sup>34</sup>. O curso teve a abertura, até o início deste pesquisa, de duas turmas, a primeira com início em 2013 e a segunda com início em 2014.

A disciplina de Literatura em Língua Espanhola 1 integrava o 4º período do curso e foi ministrada no segundo semestre de 2014 e no segundo semestre de 2015. O Projeto Político Pedagógico do curso teve uma reformulação em 2019 e a disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 passou a ser ofertada no 7º período. Atualmente, o curso está com uma turma em andamento que iniciou as atividades em 2021.

O Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola EaD da Universidade Federal de Pernambuco, de acordo com informações da coordenação e do *site* do curso<sup>35</sup>, foi criado em agosto de 2010 e ofertado em nove polos: Salgueiro, Ouricuri, Petrolina, Carpina,

---

<sup>34</sup> Maceió é a capital do estado de Alagoas, Arapiraca é a segunda maior cidade do estado, após a capital, e encontra-se na região do Agreste alagoano. Maragogi localiza-se no extremo norte do estado, no litoral.

<sup>35</sup> <https://www.br/letras-licenciatura-em-espanhol-ead>.

Recife, Limoeiro, Surubim, Palmares e Tabira<sup>36</sup>. Atualmente, o curso funciona em 5 polos: Carpina, Petrolina, Recife, Surubim e Tabira. Na UFPE, como na UFAL, o nome do polo coincide com a cidade da oferta.

Desde então, foram ofertadas seis turmas nos anos 2010, 2012, 2013, 2016, 2018 e 2020. Para nossa pesquisa, selecionamos as disciplinas ofertadas em 2016 e 2018. A disciplina Literatura em Língua Espanhola I é ministrada no 1º período do curso e foi ofertada no primeiro semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2018.

Conforme consta no ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas, apresentamos os programas das disciplinas (ANEXO 2 e ANEXO 3):

### **Quadro 5 – Plano de curso da disciplina de Literaturas de Língua Espanhola 1 – B UFAL**

**Disciplina: LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA 1 (60 horas)**

**Ementa:** Estudo das literaturas espanhola e hispano-americana contemporâneas numa abordagem não cronológica e não canônica. Além de apresentar a produção literária do século XX e segunda metade do século XIX, com especial atenção à narrativa breve, ao teatro e à poesia.

**Objetivos:**

**Geral:**

Estudar obras representativas da literatura espanhola e hispano-americana da contemporaneidade até a segunda metade do século XIX.

**Específicos:**

Relembrar procedimentos de análise literária já vistos em Teoria da Literatura, sobretudo quando aplicados à realidade da língua espanhola;

Estudar obras literárias observando seus contextos de produção e recepção;

Observar aspectos importantes das culturas de língua espanhola através de sua representação literária.

**Conteúdo programático:**

Literatura contemporânea;

“Boom” latino-americano e narrativa espanhola do pós-guerra;

Vanguardas e Geração de 27;

Modernismo e Geração de 98

**Metodologia:**

O material principal será o livro-texto [...]. Outros materiais podem vir a ser usados. Será priorizado o uso do espanhol nas atividades, aulas e avaliações.

**Avaliação:**

As atividades avaliativas consistirão em exercícios a distância, desenvolvidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem e provas presenciais.

**Referências:**

BELLI, Gioconda. *El pergamino de la seducción.*, 2005 BENEDETTI, Mario. *Andamios.* Ciudad de México:

<sup>36</sup> Os polos de Carpina, Limoeiro, Surubim e Palmares encontram-se na região intermediária do Recife, capital do estado. Os polos de Salgueiro e Ouricuri pertencem à região intermediária de Petrolina. O polo de Tabira faz parte da região intermediária de Serra Talhada (IBGE, 2020).

Alfaguara, 1997.

CELA, Camilo José. La familia de pascual Duarte. Barcelona: El Mundo, 2001.

GARCÍA LORCA, Federico. La casa de Bernarda Alba. Disponible en: <<http://usuaris.tinet.cat/picl/libros/glorca/gl003d00.htm>> Accesado em: 19 de ago. 2014.

GARGANIGO, John F. COSTA, René de; HELLER Ben A.; LUISELLI, Alessandra; SABAT-RIVER, Georgina; MACHADO, Antonio. Poesías completas. 14ª ed. Madrid: Espasa Calpe, 1973.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B, RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. La literatura española en los textos: de la Edad Media al siglo XIX. São Paulo: Nerman: Consejería de Educación, Embajada de España, 1991. (Orellana).

\_\_\_\_\_. La literatura española en los textos: siglo XX. São Paulo: Nerman: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1991. (Orellana)

\_\_\_\_\_. Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana. Madrid: EDAF, 2007

POSSE, Abel. Los perros del paraíso. Barcelona: Argos Vergara, 1983.

SHAW, Donald. L. Nueva narrativa hispanoamericana. Boom, posboom, posmodernismo. 9ª ed. Madrid: Cátedra, 2008.

SIMPSON, Dean. Algunos vínculos de la simbología paisajista de Castilla en Unamuno y Antonio Machado. Abel Martín, noviembre, 2010. Disponible en: . Accesado em: 18 ago. 2014.

SKLODOWSKA, Elzbieta. Huellas de las literaturas hispanoamericanas (2nd Edition). New Jersey: Prentice Hall, 2001.

SOBEJANO, Gonzalo. La novela española contemporánea 1940- 1995 (Doce estudios), Madrid: Marenostrum, 2003.

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.

## Quadro 6 – Programa da disciplina Literatura em Língua Espanhola I A - UFPE

### Disciplina: LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA I (45 horas)

Panorama da literatura espanhola desde seu surgimento como tal até o século XIX, com leitura comentada das principais obras ou de parte delas.

Conteúdo programático:

- \* Introducción al estudio de la literatura. Lo literario. Los géneros literarios.
- \* La Edad Media. Orígenes de las literaturas romances y modos de transmisión literaria. La lengua medieval. La poesía medieval. El Mester de Juglaría. **El Cantar de mio Cid**. El Mester de Clerecía. Berceo. El Arcipreste de Hita. El Libro del buen amor. El romancero.
- \* Los orígenes de la prosa vernácula. La prosa de ficción. **Don Juan Manuel: El conde Lucanor**. La tradición cortés. La poesía cancioneril: Jorge Manrique.
- \* La prosa del siglo XV. **La Celestina**.
- \* Siglos de Oro: Renacimiento y Barroco. El marco histórico. La reforma. El erasmismo.
- \* La poesía del siglo XVI: Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, Juan de la Cruz.
- \* La prosa del siglo XVI. Amadís de Gaula. Teresa de Jesús. **El Lazarillo de Tormes. Miguel de Cervantes: El Quijote**. Novelas ejemplares.
- \* La prosa del siglo XVII. **Quevedo: el Buscón**, Los sueños.
- \* La poesía del siglo XVII. Culteranismo y conceptismo. **Góngora**. Quevedo.
- \* El teatro del siglo XVII. **Lope de Vega**: la comedia nueva; **Fuenteovejuna. Calderón de la Barca: El alcalde de Zalamea; La vida es sueño**.
- \* El siglo XVIII. La Ilustración. El Neoclasicismo. Leandro Fernández de Moratín: El sí de las niñas.
- \* El siglo XIX. El liberalismo. El Romanticismo. El Realismo. El Naturalismo. La poesía: Espronceda. La prosa costumbrista: Larra. El teatro romántico. El duque de Rivas. José Zorrilla: Don Juan Tenorio. El posromanticismo: Bécquer, Rosalía de Castro.
- \* Realismo y naturalismo. Juan Valera: Pepita Jiménez. Pereda. Pérez Galdós: Fortunata y Jacinta. **Clarín: La Regenta**. Emilia Pardo Bazán.

Bibliografía básica:

- BLECUA, Alberto e outros (1997). *Literatura I e II*. Madrid, Santillana.
- DEL RÍO, Angel (1996). *Historia de la Literatura Española*. Barcelona, B.S.A.
- DÍAZ PLAJA, Guillermo (1969). *España em su Literatura*. Barcelona, Salvat
- GARCÍA LÓPEZ, José (1995). *Historia de la Literatura Española*. Barcelona, Vicens Vives.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe - RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros (1991). *La Literatura Española en los Textos: de la Edad Media al Siglo XIX*. São Paulo, Neuman.  
Obras originais dos principais escritores.

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras – Língua Espanhola EaD Letras Espanhol – UAB/UFPE, 2021.

Ambos os cursos utilizam como ambiente virtual de aprendizagem o *Moodle*<sup>37</sup>, que conta com instrumentos para disponibilizar o conteúdo da disciplina de maneira *on-line*, bem como permite a interação síncrona e assíncrona entre as/os participantes da disciplina: docentes, tutoras/es e discentes. A plataforma consta de ferramentas de comunicação entre os sujeitos, que proporciona tanto a interação de forma privada, entre os quais a caixa de mensagens e os comentários das tarefas, quanto pública, como o uso do *chat* e do fórum, por exemplo.

O *Moodle* permite à/ao docente escolher várias atividades e recursos que possibilitam trabalhar com arquivos de áudio, de imagem e de texto, além de poder incorporar conteúdo de *Internet* na interface das Atividades e Recursos ou disponibilizar o *link* que dá acesso à *Web*. No Quadro 7, incluímos as Atividades e os Recursos que compõe o *Moodle*:

#### Quadro 7 - Atividades e Recursos do Moodle

ATIVIDADES	RECURSOS
Base de dados Big Blue Button Certificado Simples Chat Conteúdo Interativo H5P EJS App Escolha Ferramenta externa <b>Fórum</b> Glossário Laboratório de Avaliação Lição Offline Quiz Pacote SCORM Pesquisa Pesquisa de avaliação Presença Questionário <b>Tarefa</b>	<b>Arquivo</b> Conteúdo do pacote IMS <b>Livro</b> Página Pasta Rótulo <b>URL</b>

<sup>37</sup> Segundo pesquisa realizada por Azambuja (2020, p. 111) “O *Moodle* é uma plataforma de ensino/aprendizagem a distância baseada em software livre, que continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de programadores em todo o mundo. Atualmente, o *Moodle* é um sistema consagrado, com uma das maiores bases de usuários do mundo, com mais de 25 mil instalações, mais de 32 milhões de cursos e mais de 249 milhões de alunos em 251 países, sendo um deles o Brasil, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)”.

Wiki

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.

Destacamos, no quadro acima, as atividades e recursos identificados nas propostas didáticas das disciplinas pesquisadas. Das Atividades e Recursos do AVA, foram utilizadas, de maior a menor quantidade de vezes: a Tarefa, o Arquivo, o Fórum e o URL. No Quadro 8, organizamos a informação por disciplina:

**Quadro 8 - Atividades e Recursos do *Moodle* utilizados por disciplina**

	Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A - UFAL	Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL	Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A - UFPE	Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I B - UFPE
<b>Atividade</b>	 Fórum <b>3 (três)</b>	 Fórum <b>5 (cinco)</b>	-----	-----
	 Tarefa <b>6 (seis)</b>	 Tarefa <b>4 (quatro)</b>	 Tarefa <b>4 (quatro)</b>	 Tarefa <b>3 (três)</b>
<b>Recurso</b>	 Arquivo <b>Arquivo de leitura 4 (quatro)</b>	 Arquivo <b>Arquivo de leitura 1 (um)</b>	 Arquivo <b>Arquivo de leitura 1(um) Arquivo de texto 1(um)</b>	 Arquivo <b>Arquivo de texto 1(um)</b>
		 URL <b>URL 4 (quatro)</b>		

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.  
Plataforma *Moodle* do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola – UAB/, 2021.

### 3.3 Metodologia de Construção dos Dados

Realizamos a elaboração dos dados mediante dois questionários (APÊNDICE 2 e APÊNDICE 3), aplicados a egressos da Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UFAL e da Licenciatura em Letras – Língua Espanhola da UFPE. Com o primeiro questionário, como informamos acima, pretendemos conhecer os sujeitos da pesquisa e seu contexto social. No segundo questionário, foram solicitadas informações das/os discentes referentes à sua crença sobre a leitura, às suas práticas de leitura e às experiências vivenciadas na disciplina.

Aplicamos um questionário para as/os tutoras/es (APÊNDICE 3) e um questionário para as/os docentes (APÊNDICE 4), com o objetivo de conhecer aspectos do contexto social e vivências na disciplina, desde a perspectiva das práticas pedagógicas e da relação com os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, bem como das noções que subjazem essas

práticas e relações. Alguns dos dados obtidos, nestes questionários, foram apresentados no tópico sobre as/os participantes da pesquisa. Todos os questionários são em formato digital, pelo formulário do *Google*, e foram aplicados entre os meses de junho e julho de 2021.

As coordenações do Curso de Letras Espanhol EaD, da UFAL, e do Curso de Letras - Língua Espanhola EaD, da UFPE, autorizaram-nos o acesso ao AVA das disciplinas. Assim, construímos os dados da pesquisa, por meio da observação dos ambientes virtuais de aprendizagem das disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 da UFAL e de Literatura em Língua Espanhola I da UFPE, entre os meses de março de 2021 e maio de 2024.

Para categorizar a interpretação dos dados, de modo que possamos compreender o desenvolvimento do ensino de literatura nas licenciaturas em Letras Espanhol EaD na UFAL e na UFPE, consideramos três dimensões de análise, pois categorizamos na interação, a interação propriamente dita (entre pessoas) e o processo interativo (entre pessoas e interface). Dessa maneira, analisamos as dimensões dos MultiLetramentos literários, da interação e do processo interativo. Para a análise, fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos dos MultiLetramentos literários, da Leitura Literária Responsiva, da teoria dialógica da linguagem bakhtiniana, da teoria da distância transacional e do Saber Situado. As três dimensões são classificadas para efeitos da organização discursiva da pesquisa, pois no processo de ensino e aprendizagem, na educação a distância, elas se entrecruzam e os limites se apagam.

Na dimensão dos MultiLetramentos literários, procuramos identificar em que medida as práticas pedagógicas dialogam com essa perspectiva de ensino de literatura de língua espanhola, atentando para a concepção de leitura e literatura, o objetivo e a metodologia de ensino. Priorizamos para esta dimensão, a análise das consígnias, dos enunciados das tutoras e do conteúdo, nas interfaces do *Moodle*.

Os critérios de análise são: versão e valor do (hiper)texto literário; leitura em relação à decodificação, interpretação e compreensão, bem como à textualidade, ao interdiscurso e ao contexto; atividade didática de leitura respeito dos momentos de pré-leitura, leitura (solitária – compartilhada) e pós-leitura, com vistas à Leitura Literária Responsiva.

Na dimensão da interação, analisamos o diálogo estabelecido entre as/os sujeitos, de acordo com o grau de interação no ambiente virtual de aprendizagem. Os fóruns são as fontes principais de obtenção dos dados. Neles, interpretamos os enunciados das/os tutoras/es<sup>38</sup>, dado que são elas/es as/os que interagem com as/os discentes, com mais frequência, nas

---

<sup>38</sup> As(os) tutoras(es) são licenciadas(os) em Língua espanhola e exercem a docência em instituições públicas.

atividades propostas na plataforma *Moodle*. Analisamos, também, as consígnias das/os docentes.

Os dados selecionados para a interpretação, na dimensão da interação, são analisados na perspectiva de análise interpretativista da LA, com base na proposta de níveis de interação de Roblyer e Wiencke (2003), da análise dialógica do discurso de Bakhtin (2006), e o Saber Situado de Souto Maior e Lima (2017). No Quadro 9, apresentamos uma adaptação da proposta de Roblyer e Wiencke (2003), para os níveis de interação da/o instrutor (docente). Esses níveis dão base aos critérios para avaliar a qualidade de interação das/os tutoras/es, sob a perspectiva da distância transacional.

**Quadro 9 - Qualidade de interação das/os tutoras/es**

<b>Escala</b>	<b>Interação das/os tutoras/es</b>
<b>Qualidades de interação reduzida</b>	A tutora ou o tutor responde somente de modo aleatório às perguntas discentes, as respostas geralmente demoram mais de 48 horas, e o feedback é breve e oferece pouca análise do trabalho discente ou sugestões de melhoria.
<b>Qualidades de interação mínimas</b>	A tutora ou o tutor responde a maior parte das perguntas discentes, as respostas chegam geralmente em 48 horas, e o feedback algumas vezes oferece uma análise do trabalho discente e sugestões de melhoria.
<b>Qualidades de interação moderadas</b>	A tutora ou o tutor responde todas as perguntas discentes, as respostas chegam em 48 horas, e o feedback algumas vezes oferece uma análise detalhada do trabalho discente e sugestões de melhoria.
<b>Qualidades de interação acima da média</b>	A tutora ou o tutor responde a todas as perguntas discentes, as respostas são geralmente imediatas (24 horas) e o feedback oferece uma análise detalhada do trabalho discente e sugestões para melhorar.
<b>Qualidades de interação de alto nível</b>	A tutora ou o tutor responde a todas as perguntas discentes, as respostas são quase sempre imediatas (24 horas) e o feedback sempre oferece uma análise detalhada do trabalho discente e sugestões para melhorar juntamente com dicas de informações adicionais para complementar a aprendizagem.

Fonte da pesquisadora

Além de analisar a interação sob a perspectiva da teoria da distância transacional, buscamos identificar os recursos discursivos presentes nos enunciados das tutoras que favorecem o diálogo, entre os quais: recursos discursivos de incentivo à participação; recursos discursivos de inclusão/retomada de enunciados anteriores; recursos discursivos de envolvimento/familiarização com as/os discentes; e recursos discursivos de inclusão de todas/os as/os interlocutores do discurso. Esses recursos estão associados às prioridades sugeridas por Moore e Kreasley (2007) para a interação. Nos enunciados das/os docentes, nas

consígnias, procuramos recursos discursivos de envolvimento/familiarização e recursos discursivos responsivos e situados.

Para a interpretação, observamos os 122 enunciados das tutoras, nos nove fóruns educacionais das disciplinas da UFAL. Nas disciplinas da UFPE, não foram sugeridos fóruns nas atividades do *Moodle*. Para apresentar a análise da interação, nos fóruns virtuais educacionais das disciplinas da UFAL, agrupamos os dados por tutoras. Os nomes delas e das/os discentes foram alterados em função de proteger a identidade. Para organizar os dados interpretados, a partir da interação de cada tutora nos fóruns, construímos o seguinte quadro, com base nos níveis de interação da teoria da distância transacional:

**Quadro 10 - Qualidade de interação das tutoras no *Moodle***

<b>Qualidade de interação:</b>		
<b>Quantidade de respostas</b>		
<b>Tempo de respostas</b>		
<b>Qualidade das respostas</b>	<b>Avaliação do trabalho</b>	
	<b>Sugestões</b>	

Fonte da pesquisadora

Esclarecemos que, na qualidade das respostas, a avaliação do trabalho e as sugestões, embora separados no Quadro 10, não são aspectos independentes um do outro, visto que na avaliação podem ser dadas sugestões de melhoria e as sugestões pressupõem uma avaliação. Portanto, na observação desses aspectos, no enunciado das tutoras, procuramos identificar qual deles se destaca.

Por último, na dimensão do processo interativo, observamos o grau de intertextualidade, intratextualidade, multivocalidade, navegabilidade e mixagem do desenho do ambiente virtual, considerando a estrutura das interfaces, como também, as atividades e os recursos propostos.

A análise das três dimensões abordadas, nesta pesquisa, é complementada por meio da interpretação das respostas aos questionários de docentes, tutoras/es e discentes. Apresentamos a descrição e a interpretação dos dados do ambiente virtual de aprendizagem, utilizando, como eixo, uma das disciplinas de cada instituição. Essa organização tem como finalidade que o capítulo não se torne exaustivo, dado que os ambientes virtuais das duas disciplinas de cada universidade estão organizados de forma similar e abordam o mesmo conteúdo.

## **4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A interpretação dos dados das disciplinas da Universidade Federal de Alagoas tem como eixo a Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL e as da Universidade Federal de Pernambuco, a Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE. Primeiro, descrevemos e analisamos as disciplinas da UFAL e, em seguida, as da UFPE.

Para a descrição e interpretação do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, das duas disciplinas eixos (Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL/Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A- UFPE), iniciamos pela interface principal do ambiente virtual. Da mesma forma que a rolagem descendente, no hipertexto, vamos descrevendo e analisando a interface nas dimensões dos MultiLetramentos literários, da interação e do processo interativo.

Iniciamos a descrição e análise da interface principal das disciplinas de modo geral para, posteriormente, abordar cada uma das semanas da disciplina da UFAL e das abas, da disciplina da UFPE. A interpretação dos enunciados das tutoras, no fórum, será realizada nas disciplinas da UFAL e apresentadas após a análise da interface principal. Nas disciplinas da UFPE não há fóruns de atividades, apenas fórum de notícias, por isso a exposição dos dados gerados, a partir das disciplinas da UFPE, prescinde da interpretação dos enunciados das/os tutoras/es. Os conceitos teóricos serão acionados a partir dos dados, como entendemos na Linguística Aplicada. De modo geral e centralmente, nossa preocupação é com os MultiLetramentos literários.

### **4.1 Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

O ambiente virtual de aprendizagem da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL está fundamentado no conteúdo e na organização sequencial do livro didático digital, no formato PDF, adotado para a disciplina Literatura de Língua Espanhola 1. O ambiente virtual inclui cinco semanas: a primeira contém a Apresentação da disciplina, sem uma denominação específica; e as outras quatro semanas abrangem, respectivamente, o conteúdo de cada capítulo do livro didático e são denominadas: Tópico 1, Tópico 2, Tópico 3 e Tópico 4.

O *Moodle* da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL está organizado de forma similar à Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B, com duas exceções: que a denominação das últimas quatro semanas coincide com o título das quatro

unidades propostas no livro didático da disciplina, o qual faz referência ao período histórico proposto para estudo, como vemos na Figura 8, a seguir; e que a quantidade de Atividades e de Recursos incluídos em cada semana, pode variar.

**Figura 8 - Imagem da apresentação do livro didático da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 - UFAL**

## APRESENTAÇÃO

### LÍNEA DE TIEMPO DEL MÓDULO 1 DE LA DISCIPLINA "LITERATURA DE LENGUA ESPAÑOLA"

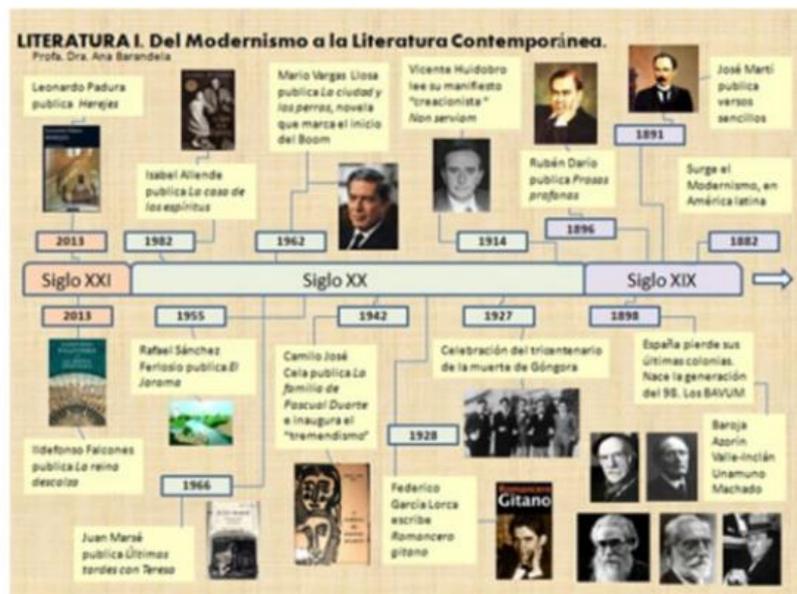


Figura 1. Autores y movimientos del periodo estudiado en la disciplina Literatura 1 (elaboración propia).

## PLANO DE DISCIPLINA

Curso: Letras Espanhol a Distância

Disciplina: LITERATURA DE LENGUA ESPAÑOLA I

**PARA PODER ESTUDIAR EL PERIODO PRETENDIDO HEMOS DIVIDIDO ESTE MÓDULO EN 4 UNIDADES:**

**Unidad 1- LITERATURA CONTEMPORÁNEA (PÁGINAS 4 A 19)**

**Unidad 2- El boom latinoamericano y la narrativa española de posguerra (páginas 20 a 42)**

**Unidad 3- VANGUARDIAS Y GENERACIÓN DEL 27 (PÁGINAS 43 A 63)**

**Unidad 4- MODERNISMO Y GENERACIÓN DEL 98 (PÁGINAS 64 A 82)**

Percebemos que o conteúdo da disciplina e a organização dele no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, está pautado fundamentalmente no livro didático, que norteia o planejamento e o plano de curso da disciplina. Essa característica reforça o que Segabinazi (2011) aponta na sua pesquisa, que a aula de literatura é delineada por meio de fragmentos de textos do livro didático, o qual se torna exclusivo como programa (no plano da disciplina) e instrumento de ensino (no *Moodle*).

Na semana da Apresentação da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B, vemos uma imagem, a consígnia de abertura da disciplina, três Atividades e três Recursos. Nas outras quatro semanas, denominadas Tópicos, observamos uma simetria entre elas, em relação à construção composicional: inicia com a consígnia de abertura da semana e prossegue com a proposta de duas ou de três Atividades e/ou Recursos. Esse paralelismo revela como os novos gêneros vão tomando características próprias, que as diferencia dos gêneros primários e as torna mais ou menos estáveis (Bakhtin, 2006).

Observamos, também, certa estabilidade nas consígnias de abertura da semana de todos os Tópicos, as quais se caracterizam por conter:

- a) Título: coincide com a denominação da unidade do livro didático;
- b) Imagem estática (exceto no Tópico 4);
- c) Texto: inclui o conteúdo a ser estudado e as informações sobre a avaliação das atividades semanais; e
- d) Atividades e Recursos.

Das Atividades disponíveis no *Moodle*, apresentadas no Quadro 7 (p. 89), são propostas, nos Tópicos a Tarefa e o Fórum. Nos Tópicos 2 e 4, além dessas Atividades, se inclui o Recurso URL. Exemplificamos a organização composicional das consígnias de abertura da semana, na Figura 9, que mostra a imagem do Tópico 1 da disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL.

**Figura 9 - Imagem do Tópico 1 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Topico 1

Literatura Contemporánea

¿Empezar por el final?

Como ustedes están todavía aprendiendo la lengua española, nuestro programa empieza por las lecturas más modernas antes que al final de la literatura de Lengua Española 2, antes de leer los otros literarios más antiguos escritos en español.

En la llamada "literatura contemporánea" figuran los textos escritos entre la segunda mitad del siglo XX y la actualidad. El lenguaje empleado suele ser más sencillo, los personajes, comunes (hay pocos aristócratas) y las situaciones más fáciles de entender.

**INSTRUCCIONES PARA LAS ACTIVIDADES DE LA SEMANA**

Para esta semana hay dos actividades evaluadas: una tarea, localizada en el cuestionario de la página 17 del Manual, y un foro de preguntas y respuestas, situado en el módulo pedida a la página 23.

La primera actividad vale el 15% de la AS1 (un punto y medio), y la segunda, 10% de la AS1 (un punto). Observen las orientaciones de su tutor.

**¡OJO!**

- 1. No dejen para hacer todo en la última hora.**  
Los datos online comenzarán a correr a las 10 que se les pide apropiadamente si no han el manual, y un sistema que sea todo, tiempo, ¡mandar! ¡ay!
- 2. No plagien.**  
Tanto yo como la tutoría tenemos larga experiencia académica, y somos muy capaces de reconocer plagios. Ustedes pueden cometer una terrible falta, no lo recomiendo por nada.
- 3. Contesten usando el español que conocen, y no usen textos vertidos por traductores electrónicos.**  
Traductores como Google Traductor han avanzado increíblemente. Sin embargo, la inteligencia artificial empleada por Google todavía no entiende el jerga, pero también está haciendo más la traducción y la expresión en lengua extranjera. La tutoría y yo somos muy capaces de identificar cuándo se trata tan sólo de traducciones electrónicas, puesto que está suelto el hacer puntos sencillos.

ACTIVIDAD 1: UNIDAD 1 (p. 17 del MANUAL)

ACTIVIDAD 2: UNIDAD 1 (p. 23 del MANUAL)

Título

Imagem

Texto

Tarefa

Fórum

Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.

Observamos que o título da consigna de abertura da semana aponta para um conteúdo histórico da literatura, dividido em períodos ou estilos, o que aproxima o ensino de literatura para o paradigma histórico e analítico-textual (Cosson, 2020). Com relação ao tipo de Atividade, destacamos a importância da proposta da/o docente incluir o Fórum em todos os Tópicos do ambiente virtual, o que favorece uma interação significativa no Moodle.

Ao contrário do *chat*, outra das atividades com nível alto de interação, o fórum não tem restrições de dia e de horário, pela assincronia e, por conseguinte, permite que todas/os as/os participantes possam interagir entre si, no momento e lugar propício. Nesse sentido, nas respostas das/os discentes à pergunta do Questionário 2, sobre o motivo de terem escolhido a modalidade a distância, a maioria faz alusão à flexibilidade do momento e lugar para estudar.

Mostramos, no seguinte extrato, as respostas de três discentes a essa pergunta, que demonstram a necessidade de flexibilização das atividades:

**Extrato 1 - Respostas ao Questionário 2 - discentes sobre o motivo da escolha da modalidade a distância**

<b>14. Por que você escolheu fazer graduação na modalidade EaD?</b>
<b>Alicia</b> - Porque há flexibilidade nos horários de estudo, porque é possível conciliar a faculdade com outras ocupações [sic] (família, trabalho), porque a qualidade de ensino é igual ao de um curso presencial.
<b>Ismael</b> - Pela facilidade de ter o Curso que tanto desejava ser graduado e podia acessar em casa também em qualquer momento.
<b>Luísa</b> - Escolhi EAD devido à flexibilidade de horários, por causa do trabalho e outros afazeres.

Fonte: dados da pesquisadora

As repostas das/os alunas/os corroboram a escolha apropriada da/o docente, de incluir o fórum em todas as semanas de atividades da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B. Na disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A, o fórum também compõe todas as semanas de atividades. A mesma percepção enriquecedora do fórum, na educação a distância, é partilhada por algumas das tutoras. Vejamos o que elas dizem a respeito, no questionário:

**Extrato 2 - Resposta ao Questionário de tutoria sobre atividades significativas na disciplina**

<b>8. Quais foram as atividades propostas na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD que você acredita que foram mais significativas para as(os) discentes atingirem o objetivo proposto na disciplina? Por quê?</b>
<b>Tutora Adriana</b> - Houve uma discussão a respeito do texto de "El Matadero" que recorde ter sido uma das mais proveitosas. Foi um fórum e me chamou a atenção porque esse tipo de atividade, que deveria ser as de maior interação, geralmente não alcançava o proposto, mas essa foi bem interessante.

Fonte: dados da pesquisadora

A tutora Adriana afirma ser uma atividade no fórum, a discussão de um texto literário, uma das mais significativas da disciplina e, também, que o fórum é uma das atividades que propicia maior interação, embora muitas vezes não se realize o esperado. Na afirmação, ela reconhece que a discussão no fórum foi proveitosa, ao ponto de escolhê-la como representante das atividades mais significativas da disciplina. Na prática pedagógica, Adriana percebe a relevância da interação no ambiente virtual, o que evidencia o papel essencial das relações sociais nas práticas do uso da linguagem.

Outra tutora, Carla, que traz indícios, na sua respostas, da importância da interação no fórum, no processo de ensino e aprendizagem de literatura na modalidade a distância, o

cita ao responder à pergunta sobre sugestões de mudanças na disciplina, como mostramos a continuação:

### **Extrato 3 - Resposta ao Questionário de tutoria sobre sugestões de mudanças na disciplina**

<p><b>12. Após a experiência de você atuar como tutor(a) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na Licenciatura em Letras Espanhol EaD, há algo que você mudaria? Por quê?</b></p> <p><b>Carla</b> -Sim, mais fóruns de debates.</p>
--

Fonte: dados da pesquisadora

Pelo exposto, o fórum se configura como a atividade principal no *Moodle*, visto que as tutoras o mencionam pelo alto grau de interação, após terem tido a experiência de atuarem na disciplina. Assim, numa retroalimentação, a teoria e a prática vão problematizando a interação no AVA, em busca de alternativas que oportunizem o aprimoramento do ensino.

O fórum se caracteriza, também, pelo alto grau de qualidade do processo interativo, na medida em que permite a intertextualidade, pois as/os participantes podem incluir, nos seus enunciados, indexadores para o acesso a outros textos da *Web*; a multivocalidade, dado pela intertextualidade e pela oportunidade de todas/os as/os participantes puderem falar e serem escutadas/os por todas/os; a navegabilidade, dado que o fórum é de fácil acesso, basta clicar no *link* para acessar a interface e interagir; e a mixagem, já que permite utilizar diversas linguagens como imagens, sons, audiovisuais, entre outros.

Além de propiciar uma maior e melhor interação, o fórum viabiliza uma leitura compartilhada e, portanto, solidária (Cosson, 2018). Incentivar a leitura solidária implica reconhecer o aspecto social da leitura literária, a qual através das diversas significações dadas pelas/os diferentes leitoras/es, (re)significa o sentido (institucionalizado) do texto literário, o que chamamos de Leitura Literária Responsiva. A socialização das significações (re)construídas pelas/os leitoras/es torna-se essencial para aprimorar a ação leitora na corrente da compreensão (Souto Maior, 2020) e favorecer os MultiLetramentos literários, entendidos como a reconstrução de sentido através da vivência da linguagem literária, no entorno digital. Ainda, compartilhar a leitura literária supõe que todo enunciado se (re)constrói num contexto socioideológico específico (Bakhtin/Volochínov, 1981).

Esse entendimento do favorecimento da leitura compartilhada para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de literatura em língua espanhola foi identificado na resposta de uma das tutoras, ao Questionário, que apresentamos no Extrato 4:

#### Extrato 4 - Resposta ao Questionário de tutoria sobre aspectos favoráveis/desfavoráveis no ensino de literatura na EaD

**Que aspectos destaca como mais favoráveis e menos favoráveis no ensino e aprendizagem das literaturas de língua espanhola a distância na contemporaneidade?**

**Tutora Emília** - Acredito que há mais dificuldades no ensino de literatura na modalidade EaD. Os alunos recebem um material e estudam por esse módulo, tendo poucas aulas presenciais. Todas as dúvidas são tiradas online. Acredito que o ensino de literatura ganha mais no debate e na conversa presencial, quando os textos são lidos e discutidos em sala de aula, em vez dessa leitura solitária realizada em casa.

Fonte: dados da pesquisadora

A tutora afirma que o ensino de literatura é mais proveitoso no debate e na conversa, ao contrário da leitura, que ela chama de solitária (Cosson, 2021). Embora ela atribua o problema à modalidade de ensino, podemos afirmar, pelas pesquisas na área de educação a distância, como as que aqui foram citadas (Moore, 2002; Moore; Kearsley, 2007; Roblyer e Wiencke, 2003), que isso não tem relação tanto com a modalidade em si e sim com como se planeja e o que se propõe no ensino na EaD.

O fórum, se utilizado de forma apropriada, possibilita desenvolver a leitura compartilhada, pois é um gênero discursivo pedagógico, no qual todas/os suas/seus interlocutores podem interagir de maneira multidirecional, em múltiplas linguagens e diversas modalidades. Essas características facilitam a experiência de uma Leitura Literária Responsiva, por meio da qual o/a leitor/a reconstrói os sentidos da linguagem literária na transação com o (hiper)texto literário e com a resignificação dada pelas/os outras/os leitoras/es.

Ainda, em relação ao aperfeiçoamento dos MultiLetramentos literários, outra escolha da/os docentes das disciplinas da UFAL, que trazemos à tona, é o uso de imagens nas consígnias de abertura da semana e/ou em algumas consígnias de abertura das Atividades e dos Recursos. A imagem representa graficamente significados e cumpre uma função primordial, tanto no processo de LLR quanto no ambiente virtual, visto que os textos digitais se caracterizam pela multimodalidade, na qual as linguagens mais topológicas passam a ocupar um espaço privilegiado no hipertexto (Rojo; Moura, 2019).

Finalizada a breve descrição e análise geral do ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas da UFAL, passamos à descrição e análise de cada uma das cinco semanas que integram a Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B.

- **Apresentação**

Ao acessarmos ao ambiente virtual, visualizamos a consígnia de abertura da disciplina, que se inicia com a imagem, uma fotografia, das lombadas de cinco livros físicos, escritos em espanhol: *Rayuela*<sup>39</sup> de Julio Cortázar; *San Manuel Bueno, Mártir*<sup>40</sup> de Miguel de Unamuno; *Cien años de soledad*<sup>41</sup> de Gabriel García Márquez *El libro de los seres imaginários*<sup>42</sup> de Jorge Luis Borges; e *El paraíso en la otra esquina*<sup>43</sup> de Mario Vargas Llosa.

Todas as obras representadas na imagem integram o cânone da literatura em língua espanhola. Com isso, a imagem reforça discursivamente características de um ensino de literatura essencialmente tradicional (Cosson, 2018; Segabinazi, 2011), no qual se enfatiza o valor dado ao texto, pela institucionalização do que se convencionou caracterizar como literário. E mais, podemos interpretar que a imagem revela outro aspecto social: o cânone literário está inscrito numa sociedade historicamente patriarcal, pois está composto, apenas, por obras escritas por homens.

**Figura 10 - Imagem da fotografia da consígnia de abertura da disciplina no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**



Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.

Após a imagem, vemos uma mensagem de despedida da/o docente, provavelmente escrita no período de conclusão da disciplina e, em seguida, informações sobre as datas de finalização das atividades semanais e das provas.

<sup>39</sup> Jogo da amarelinha (tradução nossa).

<sup>40</sup> São Manuel Bueno, mártir (tradução nossa).

<sup>41</sup> Cem anos de solidão (tradução nossa).

<sup>42</sup> O livro dos seres imaginários (tradução nossa).

<sup>43</sup> O paraíso na outra esquina (tradução nossa).

As Atividades que integram a semana de Apresentação são três Fóruns: Fórum de notícias; *Dudas*<sup>44</sup>; e *Foro de presentación de tutores*<sup>45</sup>. O Fórum de notícias é uma atividade automática do *Moodle*, isso significa que toda disciplina criada na plataforma, a inclui na primeira semana; os outros dois fóruns foram criados pelo/a docente.

Os Recursos propostos na Apresentação são três: um Arquivo do livro didático intitulado *Manual del curso*<sup>46</sup> e dois URL: o primeiro intitulado *El paraíso es una biblioteca*<sup>47</sup> e o segundo denominado *Versificación en lengua española*<sup>48</sup>. Vejamos na figura, a seguir, a consígnia de abertura da disciplina:

**Figura 11 - Imagem das atividades e dos recursos da consígnia de abertura da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**



Fórum de notícias

DUDAS

FORO DE PRESENTACIÓN DE TUTORES

MANUAL DEL CURSO Documento PDF

EL PARAÍSO ES COMO UNA BIBLIOTECA

El escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) era un apasionado por los libros, la lectura y la literatura, y por veces hacía a ellos mismos personajes de sus escritos. En este vídeo él habla de ese sentimiento y de cómo la ceguera que le sobrevino le afectó (basta que vean entre 0:35 y 1:08).

"Yo siempre me había imaginado el Paraíso bajo la especie de una biblioteca. Otras personas piensan en un jardín, otras pueden pensar en un palacio. Ahí estaba yo. Era, de algún modo, el centro de novecientos mil volúmenes en diversos idiomas. Comprobé que apenas podía descifrar las carátulas y los lomos".

VERSIFICACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.

<sup>44</sup> Dúvidas (tradução nossa).

<sup>45</sup> Foro de apresentação de tutores (tradução nossa).

<sup>46</sup> Livro didático do Curso (tradução nossa).

<sup>47</sup> O paraíso é uma biblioteca (tradução nossa).

<sup>48</sup> Versificação na língua espanhola (tradução nossa).

Das seis atividades e recursos selecionados pela/o docente para a consígnia de abertura da disciplina, três são fóruns, o que, como destacamos acima, sugere uma atenção da/o docente para a interação. Contudo, essa característica do fórum é reduzida no primeiro, visto que funciona para informar as/os discentes sobre datas de provas, caracterizando-se mais como um mural.

Ao contrário, a inclusão dos outros dois fóruns, pela/o docente, incentiva a interação, por oferecer um espaço para as/os estudantes esclarecerem dúvidas, o que motiva a participação delas/es nas atividades da disciplina, como acontece no segundo fórum e por favorecer uma relação social mais afetiva e humanizada, entre as/os participantes da disciplina, como ocorre no terceiro fórum, que apesar de ser um espaço de apresentação das/os tutoras/es, as/os alunas/os também se apresentaram. Isso estimula a implicação com o outro, o que é essencial para uma Leitura Literária Responsiva.

A disponibilização do livro didático dá-se por meio do primeiro Recurso, o Arquivo, no formato PDF, que apesar da fácil navegabilidade, pois basta clicar no *link* para abrir o arquivo, não é interativo. Trata-se de um texto digital linear, sem indexadores, que se limita a fornecer informação, aproximando a prática pedagógica à transmissão (Santos; Silva, 2009).

O segundo Recurso, o URL, contém uma consígnia de abertura da atividade, com uma imagem em preto e branco, do escritor Jorge Luis Borges e um texto com uma breve introdução a um vídeo. A fotografia cumpre a função de contextualizar o audiovisual, uma entrevista relativamente antiga, a um dos autores mais reconhecidos da literatura em língua espanhola, que não somente vemos no recorte da fotografia, mas que podemos ver e ouvir no vídeo, um recorte mais amplo do que a imagem estática. À entrevista, temos acesso por meio do *link*, que nos direciona para uma interface fora do AVA.

No texto de apresentação do vídeo, a/o docente se propõe motivar as/os estudantes, mais precisamente, as/os leitoras/es, por meio da analogia que o escritor faz, sobre o que poderia ser o paraíso: um local onde se reúnem incontáveis textos literários. A/o docente, assim, apresenta a literatura como a felicidade que está “à mão” das/os discentes e não apenas como um conteúdo da disciplina.

O Recurso URL acompanha a proposta do ensino de literatura representado na imagem da consígnia de abertura da disciplina, que mostra as lombadas de livros, uma literatura fundamentada no cânone. Pois, através do discurso de um reconhecido escritor, cuja obra integra a prestigiada lista das grandes obras da literatura universal e em língua espanhola, a/o docente incentiva a leitura literária. Por outro lado, a representação da literatura, por meio

dos livros, que se encontram na biblioteca física, a qual o autor faz referência, reforça a ideia de “grandes” obras da literatura.

*El paraíso es una biblioteca*<sup>49</sup>, nome do *link* que dá acesso ao audiovisual e alude ao conto *Biblioteca de Babel*, de Borges, e à sua entrevista, se caracteriza por ser mais interativo que o Arquivo, visto que além de ser facilmente navegável, ele é intertextual, pois através de um *link*, saímos da interface do *Moodle* para uma interface da *Web*. O processo interativo não se manifesta, somente, pela navegação fora da plataforma, mas principalmente por essa navegabilidade ser estimuladora da curiosidade e propiciar outras pesquisas dentro da temática proposta, pois o *site* ao qual somos direcionados oferece, após o término do vídeo, outros audiovisuais relacionados com o vídeo assistido.

Vale esclarecer que há outra opção disponibilizada pela plataforma *Moodle*, para assistir vídeos, que demanda clicar no *link* URL, para entrar numa interface da própria plataforma *Moodle*, a qual possui outro *link*, que dá acesso à interface da *Web*. Esta segunda opção de acesso aos vídeos, demanda duas ações das/os estudantes: clicar no *link* para entrar numa interface URL para, posteriormente, clicar em outro *link* para entrar na interface do *site* do vídeo.

A opção proposta pela/o docente exige uma ação apenas, o que a torna mais interativa, desde o aspecto da usabilidade. O fato da/o docente criar um ambiente virtual de aprendizagem, que pode simplificar o acesso ao conteúdo, é extremamente relevante quando consideramos a qualidade dos serviços de *Internet*, em algumas regiões do estado, no qual o ensino na modalidade a distância ocorre.

Retomamos, nesse sentido, o resultado do Questionário 1 respondido pelas/os discentes e apresentado no capítulo metodológico, o qual revela que o acesso à *Internet* oscilava entre ruim e bom. Diante disso, uma ação a mais, que o ambiente virtual demande, significa mais tempo e mais dados para carregar a página, o que se traduz em maior período de espera para acessar o conteúdo e maior custo, o que significa uma menor qualidade do processo interativo e um possível desestímulo para a aprendizagem.

O último Recurso URL da consígnia de abertura da disciplina, denominado *Versificación en Lengua Española*, corrobora a representação do ensino de literatura, dada pela imagem da consígnia de abertura da disciplina e pela imagem e o vídeo do URL anterior, pautada nos paradigmas tradicionais, como o analítico-textual (Cosson, 2020), no qual o

---

<sup>49</sup> O paraíso é uma biblioteca (tradução nossa).

objetivo é formar um/a leitor/a, que domina e aprecia os elementos estilísticos do texto literário.

- **Tópico 1**

O Tópico 1 consta de uma consígnia de abertura da semana e duas Atividades: uma Tarefa e um Fórum. A consígnia de abertura da semana tem como título *Literatura contemporânea*<sup>50</sup> e contém uma imagem e três textos escritos. Na imagem (Figura 8, p. 93), vemos uma placa de trânsito, na qual se lê *Alto* (Pare). Considerando que na regulamentação de trânsito, essa placa alerta a/o motorista sobre a obrigação de parar antes de entrar em alguma via, pensamos que a/o docente ressignifica o sentido da placa para utilizá-la no contexto pedagógico.

Ele parece usar a imagem não tanto para obrigar, mas, muito mais, para chamar a atenção das/os estudantes sobre a importância da leitura da consígnia de abertura da semana, antes de “entrar” no conteúdo do Tópico 1. Por meio dessa consígnia, a/o estudante toma conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, que incluem conteúdo, instruções, informações, entre outros (Luz, 2017).

Com a imagem da placa, a/o docente tem a possibilidade de amenizar um discurso imperativo e pessoal, pois a imagem “fala” por si só, sem que o/a professor/a tenha que fazê-lo usando as “próprias” palavras. Julgamos, por isso, ser muito acertada a escolha da imagem como meio de polidez do discurso, na interação com as/os discentes, sobretudo por ser o aspecto visual, um elemento que integra o caráter inovador do ambiente virtual, referente à relação fala-escrita (Marcuschi, 2002) e pela linguagem topográfica predominar no hipertexto (Rojo; Moura, 2019).

Após a imagem, no primeiro dos três textos da consígnia de abertura da semana, intitulado *¿Empezar por el final?*<sup>51</sup>, a/o docente explica, ou mais parece justificar, a organização do conteúdo da disciplina, fundamentada em períodos históricos e abordada da contemporaneidade para o passado. A explicação/justificativa da organização “invertida”, que se introduz com a pergunta do título, reflete a resposta da/o docente, provavelmente pela sua experiência na docência, à concepção do ensino de literatura pautada numa cronologia crescente, desenvolvida do passado para a atualidade. Nesse sentido, lembramos que “Toda

---

<sup>50</sup> Literatura contemporânea (tradução nossa).

<sup>51</sup> Começar pelo final? (tradução nossa).

enunciação [...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (Bakhtin/Volochínov, 1981, p. 72)

Por meio da pergunta/resposta, que intitula o primeiro texto da consígnia da abertura da semana, a/o docente parece (re)conhecer, também, o contexto em que a interação verbal acontece e suas/seus interlocutoras/es, o que se configura como um Saber Situado (Neyra; Souto Maior, 2022). Por outro lado, confirma a ideia de que o enunciado sempre se dirige a um outro no discurso (Bakhtin/Volochínov, 1981), por isso, também, consideramos a leitura como responsiva.

O questionamento sobre a organização cronológica evidencia a potencialidade de que as/os estudantes esperem um ensino de literatura predominantemente tradicional. Possivelmente, isso aconteça pela vivência com a literatura na escola, frequentemente ensinada “como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos e épocas, cânone e dados biográficos dos autores” (Cosson, 2018, p. 21).

Assim, a/o docente argumenta a favor dessa “outra” ordem cronológica, dado que as/os estudantes estariam mais familiarizadas/os com textos literários contemporâneos. Pensamos que o fato da/o docente trazer os aspectos favoráveis dessa abordagem do conteúdo da disciplina, para o ambiente virtual de aprendizagem, propicia a motivação das/os discentes, um elemento primordial para o desenvolvimento do letramento literário (Cosson, 2018; 2020) e para a interação, na medida que a motivação favorece a participação. Dessa maneira, a/o docente situa o processo de ensino e de aprendizagem de literatura.

Com relação a ordem cronológica crescente do ensino de literatura, chamou-nos a atenção que alguns das/os discentes, que responderam à pergunta sobre os textos literários lidos na disciplina, no Questionário 2, fizeram referência a obras da literatura em língua espanhola mais antigas, as quais não foram propostas nas atividades. Extraímos três respostas que demonstram esse fato e que apresentamos no extrato, a seguir:

#### **Extrato 5 - Respostas ao Questionário 2 de discentes sobre os textos lidos na disciplina**

<b>9. Que textos literários você leu na disciplina Literatura de língua espanhola 1 do curso de Letras Espanhol EaD e como foi sua experiência?</b>
<b>Alicia</b> - Apenas alguns indicados como leitura obrigatória na ementa, fragmentos de Dom Quixote de la Mancha, de Miguel de Cervantes e pequenos contos orientados pelas disciplinas durante o curso.
<b>Ismael</b> - Don Quijote de la Mancha, Marianela. La lechera e muitoa [sic] outras. Foi surreal por retratar coisas fascinantes para mim!
<b>Eva</b> - Don Quixote o cavaleiro da triste figura; Don Quijote en cordel; Cem sonetos de de [sic] amor de Pablo Neruda; Tesoro hispánico; As aventuras de El Cid campeador; As primeiras viagens (Ernesto Che Guevara); Marianela; etc.

Todas as respostas indicam que foi lido o texto literário Dom Quixote, escrita na Idade Média. No ensino de literatura em língua espanhola, na ordem cronológica crescente, geralmente esse é um dos primeiros textos abordados na disciplina, pois ele dá início ao romance como o conhecemos hoje. Assim, tem grande importância tanto na literatura de língua espanhola quanto na literatura universal.

Em função disso, acreditamos ser pertinente cogitar que as/os estudantes, ao responderem sobre obras lidas na disciplina denominada Literatura de Língua Espanhola 1, ou seja, a primeira disciplina de literatura de espanhol do Curso, tenham sido induzidos a citar obras antigas, influenciados pela experiência do ensino de literatura mais tradicional, baseado no paradigma histórico e estilístico, no qual o estudo literário se inicia pela leitura de obras clássicas, como ocorre no ensino básico.

No segundo texto da consígnia de abertura da semana, lemos as instruções para realizar as atividades e a descrição da pontuação de cada uma delas. No último texto da consígnia, sob o título *Ojo!*<sup>52</sup>, vemos orientações para cursar a disciplina. Observamos na consígnia de abertura da semana, alguns dos elementos que compõem as consígnias de abertura da semana descritas por Luz (2017), entre os quais, a apresentação dos conteúdos e das atividades, bem como uma tipologia híbrida, mais injuntiva, porém, também descritiva.

A Tarefa da semana não tem consígnia de abertura das atividades, somente consta o nome e a informação da página do livro, na qual se encontra essa atividade, no próprio *link*. Ao clicar no *link*, temos acesso a uma interface com a consígnia da atividade, que inclui três perguntas extraídas do livro didático. Nas perguntas, são solicitadas a definição da literatura daquele período, os grupos de escritores que a compõe e suas características, bem como as características de um dos grupos literários do período estudado. Reafirmamos, por meio da proposta desta atividade, o que interpretamos da consígnia de abertura da disciplina, um ensino de literatura na perspectiva histórica e estilística.

Essa atividade, do modo que está apresentada, subutiliza o ambiente virtual por ser pouco interativa, já que não possibilita a intertextualidade nem a intratextualidade, limita a multivocalidade e, conseqüentemente os MultiLetramentos literários e a interação, visto que somente existe o diálogo entre as/os tutoras/es e a/o estudante que entrega o trabalho.

Ademais, a navegabilidade está comprometida, pois apesar do acesso às perguntas ser apenas com um *click*, a acessibilidade do texto literário, proposto na atividade, requer que a/o estudante retorne ao *link* do livro didático, que se encontra na consígnia de abertura da

---

<sup>52</sup> Cuidado!/Atenção! (tradução nossa).

disciplina ou que acesse ao arquivo do livro, no ambiente do próprio computador, caso ela/e a/o tenha guardado, o que demanda várias ações e desvia a/o aluna/o da interface da atividade.

No Fórum da semana, vemos a consígnia de abertura da atividade composta por um título, uma imagem e um texto. O título faz referência a análise de um fragmento de um romance, o que pauta a atividade mais no desenvolvimento analítico-textual e na consciência estética respeito dos textos literários, no que na transação do texto e do/a leitor. Isso, desfavorece o desenvolvimento da compreensão, que implica ir além do que o texto ou a/o autor quis dizer, envolvendo as experiências de leitura (literária) do/a leitor e sua vida vivida.

A imagem da consígnia mostra a capa do livro impresso do romance, na qual se visualiza o título, o nome do autor, a editora e uma ilustração. A inclusão da consígnia de abertura da atividade, no fórum, chama a atenção, principalmente pela imagem, que ofusca a tarefa localizada acima dele, da qual se visualiza somente o *link*. O destaque visual da imagem se acentua com a variedade de cores no fundo branco do ambiente virtual. Nesta abertura de atividade, o/a docente faz uso da multimodalidade, através de uma linguagem topológica. A Figura 12 mostra como visualizamos, no desenho da interface, o fórum respeito da tarefa:

**Figura 12 - Imagem da Tarefa e do Fórum do Tópico 1 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**

ACTIVIDAD 1: UNIDAD 1 (p. 17 del MANUAL)

ACTIVIDAD 2: UNIDAD 1 (p. 20 del MANUAL)

**ANÁLISIS DEL FRAGMENTO DE LA NOVELA ANDAMIOS**

Mario Benedetti  
Andamios

Lee el fragmento de la novela *Andamios* y realiza una redacción en la que hagas un pequeño análisis literario del mismo.

Para ayudarte a realizar el análisis de este fragmento que acabas de leer trata de responder primero estas preguntas que te guiarán en tu redacción final: ¿De dónde es Javier? ¿Por qué se fue? ¿Quié es el exilio? ¿De dónde vuelve? ¿A qué podemos llamar desahello? ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? ¿Por qué cambia de paisanos para designar el mismo objeto? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos visados como *serás*, *miró*, etc., en la narración? ¿Qué sentimientos nos transmite el personaje?

Observaciones:

1. Estas preguntas ambas sirven solamente como una ayuda para que escribas tu análisis, no son un cuestionario. Todas las interacciones en esta disciplina deberán darse en lengua española.
2. Será evaluado solamente su primera respuesta.

A imagem desta consígnia revela, mais uma vez, características de um ensino de literatura tradicional, no qual se enfatiza a leitura do cânone, visto que o romance e o autor constituem a lista institucionalizada das obras da literatura hispano-americana. A imagem deixa entrever, novamente, uma maior familiaridade com o livro impresso e a escrita linear.

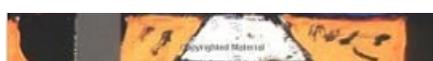
No texto localizado após a imagem, a/o docente instrui a ler um fragmento do romance apresentado no título e a responder nove perguntas guias, cujas respostas auxiliam na produção de uma análise literária do fragmento do romance, que as/os estudantes compartilharão no fórum. No final do texto, o/a professor/a inclui algumas observações acerca da realização da atividade.

Percebemos que a consígnia de abertura da atividade converge com a consígnia da atividade, dado que a imagem funciona como uma forma de apresentação do conteúdo, um dos elementos distintivos do primeiro tipo de consígnia, mas, também, inclui a instrução da atividade propriamente dita, elemento característico das consígnias das atividades. Na instrução, a/o docente utiliza os verbos no imperativo, prescindindo de estratégias de polidez discursiva, como utilizadas anteriormente por ela/e, na consígnia de abertura da semana, o que torna o discurso menos afetivo.

As perguntas guias, para a produção da análise literária, apontam para uma concepção de literatura fundamentada na literariedade. Vejamos, isso, na Figura 13:

**Figura 13 – Imagem das perguntas guias da atividade do Fórum do Tópico 1 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

53



Lee el fragmento de la novela *Andamios* y realiza una redacción en la que hagas un pequeño análisis literario del mismo.

Para ayudarte a realizar el análisis de este fragmento que acabas de leer trata de responder primero estas preguntas que te guiarán en tu redacción final: ¿De dónde es Javier? ¿Por qué se fue? ¿Qué es el exilio? ¿De dónde vuelve? ¿A qué podemos llamar desexilio? ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? ¿Por qué cambia de palabras para designar el mismo objeto? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos voseados como *pensás*, *mirá*, etc., en la narración? ¿Qué sentimiento nos trasmite el personaje?

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.

<sup>53</sup> Leia o fragmento de *Andamios* e realize uma redação, na qual elabore uma pequena análise literária dele. Para ajudar você a realizar a análise deste fragmento, que você acaba de ler, tente responder primeiro estas perguntas que guiarão sua redação final. De onde é Javier? Por que foi embora? O que é o exílio? De onde ele volta? A que podemos chamar de desexílio? O que aconteceu com a família e esposa dele? Por que muda de palavras para designar o mesmo objeto? Qual a função do uso dos verbos *voseados* como *pensás*, *mirá* etc., na narrativa? Que sentimento nos transmite a personagem? (tradução nossa).

As perguntas da atividade apontam para uma leitura literária ancorada no reconhecimento dos elementos internos do texto, pois fazem referência aos aspectos linguísticos-gramaticais e sua função na narrativa, bem como às personagens. A abordagem do contexto do texto está presente através da relação do ambiente da narrativa com um sucesso histórico do país do escritor, prevalecendo o aspecto textual.

Desse modo, a interpretação do texto seria suficiente para atingir o que parece ser o objetivo da leitura do fragmento, o desenvolvimento da competência literária, este ainda comprometido, por não realizar a leitura do texto na íntegra. O conhecimento de aspectos textuais, principalmente, e contextuais, para justificar elementos textuais, são o foco da proposta didática.

Reafirmamos que o objetivo dos MultiLetramentos literários pode ir além da competência literária e desenvolver a vivência da literatura, a qual se concretiza através da Leitura Literária Responsiva, na compreensão do texto e na ação leitora dialógica (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020). Incluir conhecimentos intertextuais e contextuais, que tenham relação com outras experiências (de leituras) da/o leitor, contribuem para esse objetivo.

A abordagem da leitura do texto literário original dialoga com as propostas metodológicas sugeridas por Cosson (2018; 2020) para o letramento literário e pelos documentos oficiais de ensino de língua espanhola (Brasil, 2006; 2017). Não se trata de banir adaptações do texto literário, ao contrário, elas enriquecem a compreensão, mas de experimentar a obra mesma. Embora a leitura seja da obra original, se limita a um fragmento do texto, pois não identificamos na atividade, a orientação da leitura completa do romance.

Na atividade de leitura percebemos a falta tanto da pré-leitura, importante para o processo de leitura em outra língua, quando atentamos para as barreiras que impõe somente ler um símbolo, no processo de leitura para a compreensão do texto em língua espanhola, quanto da pós-leitura, essencial para aprimorar a relação da experiência de leitura literária com a cultura, a história, o social etc., permeada pela reflexão e a crítica (Orlandi, 2002).

Observamos que a leitura individual não teve acompanhamento da/o docente nem das/os tutoras/es, foi realizada pelas/os discentes, sem intervalos para discutir as primeiras experiências com o texto literário. A proposta de realizar a atividade no fórum, permitiu a leitura compartilhada, porém não houve um aprofundamento nas discussões nem nos pontos de vistas das/os leitoras/es. Considerando a análise do texto uma leitura responsiva, essa se limita a que a/os leitoras/es respondam a intenção do texto e do/a autor/ar, atentando para a contextualização teórica, histórica e estilística, mais do que para o desenvolvimento da compreensão fundamentada na experiência do leitor/a.

No que se refere à interação da/o docente com as/os discentes, percebemos que, em contraposição ao discurso imperativo da instrução, as observações do/a professor/a, na consígnia, revelam o cuidado em relação a suas/seus interlocutoras/es, em razão dele/a supor que as/os estudantes pudessem responder as perguntas guias, como se fosse um questionário. Diante dessa possibilidade, a/o docente esclarece que as perguntas são o pontapé inicial para a elaboração da análise literária.

Essa ação da/o professor/a mostra, como numa das consígnias apresentadas acima, que o discurso responde sempre a um discurso anterior e que se concretiza em função de outro alguém (Bakhtin/Volochínov, 1981). Nesse contexto, a observação da/o docente seria uma resposta à significação que as/os discentes possivelmente dariam às perguntas guias. Assim, o discurso é construído pela vivência da prática docente (o contexto sócio-histórico) e o reconhecimento das/os interlocutoras/es (o outro no diálogo), num Saber Situado.

A atitude da/o docente, também, aponta para um ato responsivo na prática pedagógica, pois revela o comprometimento dela/e em relação à aprendizagem das/os discentes. A consígnia traz o planejamento da atividade, com um olhar atento para as/os alunas/os (humanizado) e age em prol da construção de saberes.

Ao acessarmos o *link* do fórum, visualizamos a consígnia da atividade, que apresenta o mesmo conteúdo da consígnia de abertura da atividade. Como dissemos, a repetição do conteúdo, nas consígnias, empobrece o processo interativo, bem como subutiliza as características do fórum, as quais possibilitam explorar a intertextualidade, a intratextualidade e a multimodalidade.

Abaixo da consígnia da atividade, lemos o diálogo entre as/os interlocutoras/es do fórum, que são discentes e tutoras/es. A interpretação da interação dos sujeitos, a apresentamos após a descrição e análise da interface principal do ambiente virtual de aprendizagem. Continuamos, então, com a apresentação do Tópico 2.

- **Tópico 2**

O Tópico 2 está composto por uma consígnia de abertura da semana, duas Atividades e um Recurso. A consígnia de abertura da semana intitula-se *Boom hispano-americano y narrativa española de pos-guerra*<sup>54</sup> e possui uma imagem e dois textos.

---

<sup>54</sup> Boom latino-americano e narrativa espanhola do pós-guerra (tradução nossa).

A imagem, que mostramos abaixo, na Figura 14, é uma fotografia de uma placa de madeira rodeada de vegetação, na qual está escrito *Macondo 800 metros*, junto com o desenho de uma seta que indica a direção de uma casa de pau a pique e um coqueiro, ambos também desenhados na placa. A imagem alude ao romance *Cem anos de solidão*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez, no qual a aldeia onde acontecem os fatos da narrativa denomina-se Macondo e está localizada na região dos trópicos.

**Figura 14 - Imagem da fotografia da consígnia de abertura da semana - Tópico 2 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**



Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.

Pensamos que a imagem funciona como uma introdução para a leitura da obra, pois recria o espaço no qual a sucessão dos acontecimentos da narrativa acontece. Como a fotografia é de uma placa “real”, a imagem sugere a ideia de que Macondo poderia ser uma aldeia que existe de fato, em algum lugar dos trópicos, o que contribui para a verossimilhança do texto literário, um dos aspectos abordados pela teoria da literatura.

No primeiro texto da consígnia de abertura da semana, a/o docente faz referência a algumas datas (período de produção de *Cem anos de solidão*) e a um evento histórico em particular, que pode ter influenciado a literatura produzida à época. A/o docente, ao enfatizar sucessos históricos da época da produção do texto literário, traz à tona informações de fora do texto, que podem enriquecer a interpretação e incluso ir além, na medida em que também podem contribuir para a compreensão, ultrapassando o texto, para atingir o contexto no qual se desenvolve a experiência de leitura, o agora, podendo o/a leitor/a ressignificar-se e (re)significar o mundo no qual ele/a está inserido/a.

Outro aspecto que observamos, na consígnia de abertura da semana, e acreditamos ser favorável para o desenvolvimento dos MultiLletramento literário, sobretudo nesta

disciplina ministrada na educação a distância, é o diálogo afetoso que o/a professor/a propõe, quando se refere a “nós” em “*Ahora estudiaremos un periodo da literatura de lengua española [...]*”<sup>55</sup>. O discurso da/o docente expressa o pertencimento dela/e ao grupo, o que favorece uma interação mais afetiva/efetiva ao amenizar, dentro dessa situação discursiva particular de ensino e aprendizagem, a relação de hierarquia entre os sujeitos.

O segundo texto da consígnia de abertura da semana contém as instruções das atividades semanais e informações sobre a pontuação dessas atividades. Assim, a consígnia inclui a apresentação do conteúdo da semana e informações sobre a avaliação, elementos constitutivos deste tipo de consígnia.

A primeira Atividade do Tópico 2, o Fórum, inclui a consígnia de abertura da atividade composta por um título, uma imagem e um texto. Como não podemos visualizar a imagem, provavelmente por algum erro da extensão do arquivo, interpretamos o título e o texto.

O título, como na consígnia de abertura da atividade do fórum anterior, indica a análise de um conto literário, mantendo a coerência com o ensino pautado, sobretudo, no paradigma analítico-textual da literatura. No texto, o/a professor/a reproduz o enunciado da atividade e as perguntas guias propostas no livro didático da disciplina, cuja respostas têm como finalidade ajudar as/os estudantes a analisarem um conto apresentado no livro. Ela/e acrescenta à consígnia, o texto das observações da consígnia de abertura do fórum do Tópico 1.

Quando acessamos o *link* do fórum, visualizamos na consígnia da atividade, o mesmo conteúdo da consígnia de abertura. A reprodução do conteúdo de uma consígnia na outra, fato que observamos anteriormente, no Tópico 1, revela que a/o docente integra elementos de gêneros textuais similares, recriando as características das consígnias, o que evidencia a certa flexibilidade dos gêneros, em função do contexto concreto (Brakhtin, 2006).

Essa ação poderia ser mais vantajosa num ambiente virtual que dispensa a utilização de mais de uma interface na atividade. Porém, no *Moodle*, navegamos inevitavelmente por essas duas interfaces no fórum (abertura da atividade e atividade). À vista disso, as consígnias poderiam ser elaboradas de acordo com a função e as características de cada uma delas, o que favoreceria a qualidade do conteúdo e do processo interativo.

As perguntas guias mantem as características das perguntas propostas para a análise do fragmento do romance do Tópico 1, apresentadas na Figura 12 (p. 106), dado que elas

---

<sup>55</sup> Agora estudaremos um período da literatura de língua espanhola [...] (tradução nossa).

ênfatizam, do mesmo modo, aspectos do texto propriamente dito. Assim, confirmamos o que o título prediz, que a atividade se fundamenta principalmente nos estudos literários tradicionais, voltada para a análise da forma e do conteúdo intrínsecos do texto literário. Vejamos as perguntas da atividade do Fórum do Tópico 2:

**Figura 15 – Imagem das perguntas guias da atividade do Fórum do Tópico 2 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

56

Para ayudarte a realizar el análisis de este fragmento que acabas de leer trata de responder primero estas preguntas que te guiarán en tu redacción final: ¿Cómo es el paisaje o el espacio que aparece en el cuento? ¿Qué piensas del personaje del viejo con alas? ¿Aparecen elementos o alusiones míticas en la historia?, ¿cuáles? ¿Hay algún cambio en las reacciones de los personajes hacia el viejo con alas? ¿El viejo sufre alguna transformación?, ¿cuándo esa transformación se produce? ¿Hay elementos mágicos o poco comunes en el cuento? ¿Cuál sería el tema principal? Al final ¿qué explicación le das tú a las alas del viejo?

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2021.

Somente duas perguntas convidam a/o leitor/a a manifestar seu ponto de vista sobre o texto. Ponto de vista de um aspecto pontual do texto, uma vez que a pergunta indaga sobre a opinião da/o leitor em relação com uma característica específica da personagem principal do conto, permanecendo o estudo de dentro para fora do texto, isto é, o significado estático, desenvolvendo um/a leitor/a mais submisso.

Como nas atividades do tópico anterior, não identificamos, neste fórum, os momentos de pré-leitura e pós-leitura do texto literário. A leitura individual não é acompanhada e a leitura compartilhada se limita a observação de alguns aspectos analisados pelas/os colegas, sem incentivar uma maior troca de pontos de vistas nem experiências de leitura entre as/os estudantes. A sugestão de análise, omite a perspectiva das/os leitoras/es.

A Tarefa do Tópico 2 não conta com a consígnia de abertura das atividades, da mesma forma que a tarefa do tópico anterior. Assim, visualizamos o *link* com o nome e a página do livro didático, na qual está localizada a atividade. Quando acessamos o *link*, vemos a consígnia da atividade que inclui um título, duas imagens e um texto. O título indica que a atividade se trata de um questionário sobre dois fragmentos de um romance. Observamos,

---

<sup>56</sup> Para ajudar você a realizar a análise deste fragmento, que você acaba de ler, tente responder primeiro estas perguntas que guiarão sua redação final: Como é a paisagem ou o espaço que aparece no conto? O que você acha da personagem do velho com asas? Aparecem elementos ou alusões míticas na história?, quais? Há alguma mudança nas reações das personagens para o velho com asas? O velho sofre alguma transformação? Quando essa transformação acontece? Há elementos mágicos ou pouco comuns no conto? Qual seria o tema principal? À final, qual é a explicação que você dá às asas do velho? (tradução noosa).

novamente, que o título revela uma proposta pedagógica voltada mais para a tarefa em si do que para a compreensão do texto literário.

Das duas imagens, uma reproduz a capa de um livro impresso do romance e a outra exhibe o cartaz de uma adaptação do livro para um filme. A escolha das imagens pelo/a professor/a, mostra como o texto escrito linear pode ressignificar-se em outras mídias. Nesse sentido, a/o docente parece lançar mão dessa ressignificação do texto literário, para diversificar no suporte e no gênero textual e, com isso, atrair as/os discentes mais familiarizados com o audiovisual. Dessa forma, a apresentação do audiovisual, pela imagem, funciona como uma outra porta de entrada para o texto escrito.

Entretanto, o processo interativo não se explora o suficiente, visto que a proposta se limita a mostrar a possibilidade do texto literário materializar-se noutra mídia, mas não a inclui, de fato, no *Moodle*. O acesso ao filme, no ambiente virtual, aumentaria o grau de qualidade do processo interativo, por meio da intertextualidade, caso o vídeo fosse viabilizado numa interface da *Web* ou da intratextualidade, se fosse incorporado a uma interface do *Moodle*. A inclusão do audiovisual propiciaria, também, a mixagem e a multivalidade.

As imagens da consígnia dialogam com a temática dos fragmentos do romance propostos para leitura, uma vez que a capa do livro representa a infância da personagem principal, temática relacionada com o primeiro fragmento, e o cartaz do filme retrata um delito, temática do segundo fragmento. Dessa maneira, a/o docente utiliza as imagens para a contextualização das temáticas dos fragmentos do romance, uma forma de aproximar a/o leitor ao texto literário, antes mesmo dela/e realizar a leitura. Vejamos, a continuação, as imagens da consígnia da atividade:

**Figura 16 – Imagem da consígnia da atividade da Tarefa do Tópico 2 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**



Has acabado de leer dos fragmentos de la novela La familia de Pascual Duarte, ahora responde.

1. ¿Qué serie de desgracias van marcando la vida de Mario?
2. ¿Qué facetas contradictorias de la personalidad de la madre se muestran a propósito de este episodio?
3. ¿De qué manera influye Don Rafael en el comportamiento de Pascual?
4. ¿Qué relación tiene la muerte de Mario con la estética del tremendismo?
5. ¿De qué manera intenta autoconvencerse de que no sentirá ningún arrepentimiento? ¿Crees que es sincero?
6. La escena del asesinato de la madre es una de las más cruentas de la historia de la literatura española. ¿De qué manera intervienen el azar y la casualidad en el crimen? ¿Qué detalles de la descripción resultan especialmente violentos y desagradables?
7. ¿Qué sensación final se impone en Pascual tras cometer el asesinato?
8. Después de leer este fragmento define con tus palabras qué es el tremendismo.

As oito perguntas do questionário abordam os dois fragmentos do romance transcritos no livro didático. Como nas atividades anteriores, o questionário evidencia o ensino orientado para os conhecimentos advindos dos estudos da crítica e da história literária, fundamentado, principalmente, na perspectiva textual e histórica.

Novamente, a proposta didática orienta para a leitura do texto original, mas apenas de dois fragmentos. O único momento da atividade é o da leitura, primeiro individual e solitária e, posteriormente, compartilhada, na qual não se incentiva o intercâmbio de experiências de leitura entre as/os estudantes. Para finalizar, a leitura repete o modelo das atividades do Tópico 1, a análise do texto desde dentro, colaborando, principalmente, para o desenvolvimento da competência literária.

O Recurso URL, do Tópico 2, tem uma consígnia de abertura composta por um texto, no qual o/a professor/a faz referência à leitura de um conto numa aula presencial e cuja denominação é o nome do escritor e o título do conto. Na consígnia, a/o docente mantém um diálogo afetuoso com as/os estudantes, por meio da primeira pessoa do plural, o que confirma uma relação docente/discente baseada na partilha e na afetividade. No que concerne à referência da aula presencial, a/o docente estabelece um *continuum* entre o ambiente de aprendizagem físico e o ambiente de aprendizagem virtual.

A consígnia evidencia a preocupação com o conhecimento histórico e estilístico, em razão de que a/o docente propõe a leitura do conto, para as/os estudantes entenderem melhor o movimento literário sugerido para estudo, nessa semana. Por outro lado, o conto apresentado integra o cânone literário, o que em conjunto com o objetivo da atividade, corrobora o ensino de literatura numa concepção mais tradicional.

Quando acessamos ao *link* do módulo URL, a nova interface mostra o mesmo texto da consígnia de abertura do recurso e um *link* de um *site*. O *link* nos direciona a uma interface da *Web*, onde lemos o conto digital escrito linearmente. Diferentemente do Recurso URL da consígnia de abertura da disciplina, no início do ambiente virtual, em que o *link* nos direcionava diretamente para a *Web*, neste recurso é necessário realizarmos duas ações, para poder ler o conto no *site*, o que prejudica a usabilidade.

O conto apresentado, no formato tipo impresso, evidencia a subutilização da interface do ambiente virtual, como apontado por Silva (2004). No espaço digital, onde várias mídias podem conjugar-se, como acontece na *Web*, o recurso traz a reprodução de um suporte físico, cujo processo interativo é mínimo.

- **Tópico 3**

O Tópico 3 possui a consígnia de abertura da semana e três Atividades: dois Fóruns e uma Tarefa. A consígnia tem como título *Vanguardias/Generación del 27*<sup>57</sup> e contém uma imagem e um texto. A imagem mostra as pinturas de reconhecidos artistas da vanguarda europeia e, como já assinalamos, enriquece o desenho do ambiente virtual, ao fazer uso da multimodalidade. O colorido da imagem realça, ainda mais, a linguagem pictórica, em contraposição ao fundo branco da interface e traz à tona a correlação entre o mundo da pintura e da literatura. Funciona, assim, como a apresentação do conhecimento a ser construído, na respectivo Tópico. Porém, não identificamos, nas atividades e recursos da semana, a exploração didática da imagem. Na seguinte figura, podemos ver a imagem da consígnia de abertura da semana do Tópico 3:

**Figura 17 – Imagem da consígnia de abertura da semana - Tópico 3 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2024.

No texto, o/a professor/a chama a atenção para as concepções estéticas dos textos literários e para o contexto histórico de sua produção, aspectos primordiais, de acordo com

---

<sup>57</sup> Vanguardias/Gração de 27 (tradução nossa).

ele/a, para o desenvolvimentos das atividades da semana. A/o docente informa, também, a pontuação de cada atividade, para compor a nota de avaliação. Assim, o texto inclui as características da consígnia de abertura da semana: a descrição dos conteúdos e procedimentos.

No enunciado da consígnia, o/a professor continua a utilizar recursos discursivos de familiarização com as/os discentes. A consígnia revela uma resposta da/o docente à proposta do livro didático, de delimitar a produção literária em movimentos ou períodos, por meio de características artísticas presentes nos textos literários. Ao destacar a importância do contexto histórico e das características estéticas do texto, ela/e argumenta que é para “enquadrá-los”, entre aspas, a um grupo determinado de estilos.

As aspas utilizadas pela/o docente, insinuam que, possivelmente, ela/e adere a uma concepção de literatura, na qual se defende a relatividade na categorização de estilos literários e que a abordagem por movimentos ou períodos, diz respeito mais a uma questão didática que propriamente a uma realidade da literatura. Observamos que, embora a/o docente adote o livro como guia, para o conteúdo do ambiente virtual, na consígnia sua voz se faz presente, questionando, se for necessário, as vozes que ecoam no livro. Isso demonstra a implicação da/o docente, na sua prática pedagógica.

O primeiro Fórum da semana conta com a consígnia de abertura da atividade, na qual vemos uma imagem e um texto, como mostramos na figura seguinte:

**Figura 18 – Imagem da consígnia de abertura da atividade do Fórum 1 do Tópico 3 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**



Después de estudiar esta parte de la unidad debate con tus palabras.  
a) ¿Cuál será la importancia de Vicente Huidobro y su manifiesto *Non Serviam* para la vanguardia latinoamericana?

A imagem escolhida mostra uma fotografia, em preto e branco, do autor de um manifesto proposto para leitura. Após a imagem, lemos uma instrução que orienta o registro, por escrito, da importância do autor e do seu manifesto, para o período literário em estudo.

A imagem contextualiza historicamente o texto, sendo como uma introdução à atividade, visto que a fotografia, simboliza um tempo remoto, a literatura do início do século passado. A pergunta da consígnia alude, de novo, ao estudo histórico da literatura, embasado nos escritores representativos do período e nas obras que mais se adequam ao estilo literário.

Quando acessamos à interface do fórum, na consígnia da atividade, vemos o mesmo conteúdo da consígnia de abertura e, logo, o diálogo entre os participantes. A atividade não orienta a leitura de um texto literário e sim do discurso sobre a literatura, um manifesto.

O segundo Fórum do Tópico 3 não tem consígnia de abertura da atividade, visualizamos apenas o *link*, com o nome e a informação da página do livro didático. Ao acessarmos à interface do fórum, observamos que a consígnia da atividade está composta pelo ícone de uma imagem, que não é possível ver, e um texto, como mostramos na Figura 19:

**Figura 19 – Imagem da consígnia da atividade do Fórum 2 do Tópico 3 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**

58



Ahora vamos a tratar de hacer un análisis de los poemas de Cesar Vallejo. Para ayudarte te hacemos las siguientes preguntas, respóndelas primero, vuelve a leer los poemas y luego trata de escribir unos párrafos con tus ideas sobre la poética vallejana.

Del poema "Los heraldos negros" responde.

- a) ¿Cómo se aprecia en el poema la conciencia trágica de la vida?  
 b) ¿Qué puede representar que las palabras muerte y destino estén escritas con mayúscula?

Del poema "VI" del libro *Trilce* responde.

- c) ¿Cómo observas en el poema el uso del tiempo, el espacio y el amor? Del poema "Masa" responde.

d) ¿Qué significa el título?

e) Busca las palabras relacionadas con la muerte.

f) Busca una paradoja y una hipérbole.

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2024.

<sup>58</sup> Agora vamos tentar fazer uma análise dos poemas de Cesar Vallejo. Para ajudar você, fazemos as seguintes perguntas, responda primeiro, leia os poemas novamente e, em seguida, tente escrever uns parágrafos com suas ideias sobre a poética *vallejiana*.

Do poema "Los heraldos negros" responde.

- a) Como se aprecia no poema a consciência trágica da vida?  
 b) O que pode representar que as palavras morte e destino estejam escritas com maiúscula?

Do poema "VI" do livro *Trilce* responde.

- c) Como você observa no poema o uso do tempo, o espaço e o amor?

Do poema "Masa" responde.

- d) O que significa o título?  
 e) Procure as palavras relacionadas com a morte.  
 f) Procure um paradoxo e uma hipérbole (tradução nossa)

Na última atividade da semana, a Tarefa, vemos a consígnia de abertura da atividade, que compreende uma imagem e um texto. A imagem, como na atividade anterior, não está disponível e o texto traz a instrução para responder sete perguntas, após a leitura de um fragmento de um texto dramático, reproduzido no livro didático. Na figura seguinte, apresentamos a consígnia de abertura da tarefa:

**Figura 20 – Imagem da consígnia de abertura da Tarefa do Tópico 3 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL**

59



- Después de leer el fragmento de La casa de Bernarda Alba responde.
- La obra tiene un subtítulo "Drama de mujeres en los pueblos de España" ¿qué representa?
  - ¿Qué sentimientos aparecen en la obra? ponga un ejemplo (cite el fragmento).
  - Los nombres Bernarda Alba y de sus hijas tienen un significado dentro de la obra ¿cuál es?
  - ¿Qué representa Pepe Romano?
  - ¿Qué diferencias existen entre el interior y el exterior de la casa?
  - ¿Qué símbolos has podido observar que utiliza Lorca en su obra?
  - ¿Por qué Adela se mata?
  - ¿Por qué Bernarda hace esa última exigencia después de la muerte de su hija menor?

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2024.

As perguntas dizem respeito ao texto propriamente dito e à ideia da intenção do autor. Trata-se, mais uma vez, de uma proposta de leitura voltada para o texto mais do que para o contexto e o/a leitor/a. Quando acessamos à interface, pelo *link*, vemos a consígnia da

---

<sup>59</sup> Depois de ler o fragmento de A casa de Bernarda Alba responde.

- A obra tem um subtítulo “Drama de mulheres nos povoados da Espanha” o que representa?
- Que sentimentos aparecem na obra? Cite um exemplo do fragmento.
- Os nomes Bernarda Alba e da suas filhas tem um significado dentro da obra qual é?
- O que representa Pepe Romano?
- Quais diferenças existem entre o interior e o exterior da casa?
- Quais símbolos você observou que utiliza Lorca na sua obra?
- Por que Adela se mata?
- Por que Bernarda faz essa última exigência após a morte da sua filha caçula? (tradução nossa)

atividade, que apresenta a mesma imagem e o mesmo texto da consígnia de abertura. Assim, a intratextualidade e navegabilidade permanecem comprometida.

O Tópico 4 se compõe de uma consígnia de abertura da semana, duas Atividades e um Recurso. As atividades são uma Tarefa e um Fórum; o recurso é o módulo URL. Diferentemente dos Tópicos anteriores, a consígnia de abertura da semana não conta com imagem, ela inclui o título *Modernismo/Generación del 98*<sup>60</sup> e um breve texto. Neste, o/a professor/a informa que o Tópico é o que finaliza a disciplina e que corresponde ao estudo de dois importantes períodos da história da literatura espanhola e hispano-americana. Ainda, a/o docente informa sobre a avaliação. Apresentamos a consígnia de abertura do Tópico 4, a continuação:

**Figura 21 – Imagem da consígnia de abertura da semana do Tópico 4 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Tópico 4

## Modernismo / Generación del 98

Esta es la última etapa de esta asignatura. Aquí vemos dos movimientos literarios muy importantes en la historia de las literaturas española e hispanoamericana.

Dos actividades evaluativas compondrán esta unidad. La primera, sobre el Modernismo, valdrá 15% de la AB1 (un punto y medio); la segunda valdrá 10% de la AB1 (un punto).

¡Suerte y buenos estudios!

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

A Tarefa se apresenta por meio da consígnia de abertura da atividade, na qual visualizamos três imagens e um texto. Das três imagens, apenas uma está disponível e mostra a estátua de um dos escritores que integram os períodos a serem estudados no Tópico 4.

O enunciado do/a professor é a instrução da atividade, no qual ele/a solicita as respostas de perguntas relacionadas com três poemas. O enunciado é muito breve e direto e a linguagem é injuntiva. As perguntas, de novo, têm como objetivo que as/os leitoras/res “descubram” o que o autor insinua, ao utilizar certa organização composicional e/ou figuras literárias.

Para concluir a atividade, a/o docente requer que as/os estudantes elaborarem um parágrafo, no qual expliquem e exemplifiquem o que os poemas aportam para o período literário abordado. A elaboração do parágrafo, por parte das/os alunas/os, funcionaria como a

---

<sup>60</sup> Modernismo/Geração de 98 (tradução nossa).

Leitura Literária Responsiva, mas, novamente, estancada no contexto histórico e estilístico do texto, sem incluir o interdiscurso e o contexto na proposta da atividade, nem explorar a compreensão da/o leitor/a.

Ao acessarmos à interface da Tarefa, a consígnia da atividade contém o mesmo conteúdo da consígnia de abertura. Assim, como apontamos aqui, as consígnias acabam sendo subutilizadas, pois a consígnia de abertura da atividade poderia descrever o conteúdo e os procedimentos da atividade e a consígnia da atividade contextualizar e orientar sobre a realização da tarefa.

A última atividade do Tópico 4, um Fórum, não tem consígnia de abertura da atividade, vemos o *link* com o nome e o número de página, que corresponde à proposta do livro didático. Quando acessamos à interface, visualizamos a consígnia da atividade, que inclui uma imagem, que não está disponível, e um breve texto. Mostramos a consígnia da atividade, a seguir, na Figura 22:

**Figura 22 – Imagem da consígnia da atividade Fórum do Tópico 4 no Moodle da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

61

Después de leer la poesía “A un olmo seco” responde

- a) ¿Qué crees que simboliza en esta poesía la imagen del olmo seco?
- b) ¿Por qué aparece la palabra “Soria” en el vídeo?
- c) ¿Piensas que en la temática de “A un olmo seco” están presentes las tendencias específicas *noventayochistas* (desilusión, preocupación por España, el paisaje de Castilla, la reflexión filosófica y la sobriedad)? Justifica tu respuesta, citando los fragmentos del poema donde se ponen de manifiesto.
- d) ¿Qué significa para el poeta la última estrofa de este poema?

*Mi corazón espera  
también hacia la luz y hacia la vida,  
otro milagro de la primavera*

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2024.

---

<sup>61</sup> Depois de ler a poesia “A um olmo seco” responde

- a) O Que você acredita que simboliza nesta poesia a imagem do olmo seco?
- b) Por que aparece a palavra “Soria” no vídeo?
- c) Você acha que na temática de “A um olmo seco” estão presentes as tendências específicas *noventayochistas* (desilusão, preocupação pela Espanha, a paisagem de Castela, a reflexão filosófica e a sobriedade)? Justifique sua resposta, citando os fragmentos do poema onde estão de manifesto.
- d) O que significa para o poeta a última estrofe deste poema?

Meu coração espera  
também para a luz e para a vida,  
outro milagre da primavera (tradução nossa).

No enunciado, a/o docente instrui para responder quatro perguntas sobre um poema, de um reconhecido poeta espanhol. As perguntas, como em todas as atividades, propõem o estudo desde dentro do texto literário e o possível significado que o autor quis atribuir-lhe.

Para finalizar a disciplina, a/o docente insere um Recurso URL, cuja consígnia de abertura conta com um título, uma imagem e um texto. A consígnia intitula-se “*Curiosidad*<sup>62</sup>” e na imagem vemos um cantor e compositor mexicano. No enunciado, o/a professor/a informa que um dos poetas estudados, nessa semana de atividades, é muito importante para a literatura hispano-americana e que, por isso, alguns de seus poemas foram musicalizados. Ao acessar a interface URL, somos direcionadas para uma página da *Web*, na qual visualizamos o vídeo do cantor, interpretando a canção, cuja letra são os versos de um poema.

Observamos que, de novo, a/o docente vai além do livro didático e inclui uma atividade que demonstra como o estudo de literatura não se limita à linguagem escrita. Na proposta, ela/e associa a literatura à música, duas manifestações artísticas ligadas desde os primórdios da literatura, que durante longo tempo, viu-se dissociada, pela ênfase dada à linguagem escrita. Extrapolar o livro didático e utilizar outros materiais e recursos possibilita uma melhor proposta didática para o desenvolvimento dos MultiLetramentos literários no ensino de literatura.

A atividade tem um relativo grau de qualidade do processo interativo, se observamos que está presente a intertextualidade, pois saímos da plataforma para entrar na *Web* e que o *site*, ao qual somos encaminhados, sugere outros audiovisuais que dialogam com o vídeo assistido. Ademais, o recurso é de simples navegabilidade, basta clicar no *link* para ter acesso à *Web*.

Concluimos a apresentação da descrição e análise do ambiente virtual de aprendizagem da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL, com algumas considerações que dizem respeito ao ensino de literatura, a interação e ao processo interativo. As evidências dadas pelo conteúdo da disciplina, as consígnias e o desenho do ambiente virtual, indicam um ensino de literatura com resquícios de concepções tradicionais, no sentido que os textos literários selecionados para leitura pertencem ao cânone e que as atividades se centram na análise textual.

Mostramos como o livro didático é o eixo para a abordagem do conteúdo e que objetivo do ensino de literatura parece ser o desenvolvimento da competência literária, nos moldes do estruturalismo: a/o leitor adquire certas habilidades (reconhece a literariedade e

---

<sup>62</sup> Curiosidade (tradução nossa).

identifica o período histórico) que lhe permitem interpretar (não compreender) o texto literário. O suporte principal da linguagem literária continua sendo o livro impresso, embora agora disponibilizado digitalmente.

Todas as atividades propostas incluem a leitura do texto literário original, o que enriquece a experiência de leitura. Algumas das atividades orientam, apenas, a leitura de fragmentos, o que não prejudica a experiência, caso se criem outros momentos de leitura da obra, na sua completude. Contudo, não identificamos a sugestão da leitura do texto completo, no *Moodle*.

As propostas didáticas estão compostas somente pela leitura, não identificamos a pré-leitura e pós-leitura, embora as imagens das consígnias funcionem como uma apresentação. Porém, elas não são exploradas ao ponto de constituírem uma pré-leitura. Isso dificulta a compreensão do texto literário, se consideramos que se trata de um texto em uma língua outra e que por isso é fundamental um momento prévio à leitura, para abordar interferências linguístico-culturais da língua materna e favorecer uma leitura literária mais significativa. Se atentamos para a necessidade de aprofundar a Leitura Literária Responsiva, a pós-leitura torna-se imprescindível para re(construir) o texto e mundo.

A leitura individual tem a característica de ser solitária, pois as atividades começam após as/os discentes lerem os textos propostos no livro didático. Não observamos intervalos de leituras para a/o docente ou as/os tutoras/es acompanharem e guiarem essa primeira leitura. A leitura compartilhada, nos fóruns, não propicia discussões e intercâmbios de pontos de vistas entre as/os discentes. Apenas, alguns aspectos das respostas de colegas são sinalizados, pelas/os tutoras/es, como modelo de resposta. A leitura literária fica limitada à interpretação do texto propriamente dito. Não há exploração da transação texto – interdiscurso – contexto – leitor/a.

Na interação por meio das consígnas, verificamos que a/o docente procura uma aproximação com as/os discentes, pois a maioria dos seus enunciados demonstram afetuosidade e compromisso com o saber trazido pelas/os alunas/os. A voz dela/e, em mais de uma ocasião, se faz presente, no ambiente virtual, para expressar suas próprias concepções de literatura, algumas vezes, em contraste com o discurso institucionalizado do livro didático. A maioria das ações da/o docente revelam uma ação implicada na prática pedagógica e um Saber Situado.

Com relação ao processo interativo, destacamos o uso de *links* para acessar à Web, o que torna o *Moodle* relativamente mais intertextual, embora não haja uma orientação fora do

ambiente virtual. O uso do fórum, em todas as semanas de atividade, e em uma delas, mais de uma vez, propicia uma maior multivocalidade.

A maioria das propostas didáticas são facilmente navegáveis, exceto aquelas cujo conteúdo se reproduz nas consígnias de abertura da atividade e nas consígnias da atividade. Isso diminui a qualidade de usabilidade, se consideramos que a utilização adequada das duas consígnias podem aprimorar o desenvolvimento da atividade. O uso da mixagem ou multimodalidade está quase restringido à bimodalidade, isto quer dizer, ao uso, sobretudo, da escrita e da imagem estática. Contudo, a presença de uma linguagem mais topológica no ambiente virtual é um aspecto positivo a ser destacado, na elaboração das interfaces pela/o docente.

Continuamos a análise dos dados, com a apresentação da interpretação dos enunciados das tutoras, no diálogo com as/os estudantes, ocorrido nos fóruns. Sendo a Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B, o eixo de análise das disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 da UFAL, iniciamos a interpretação dos enunciados pelas tutoras desta disciplina. Logo, prosseguimos com a apresentação da interpretação dos enunciados das tutoras da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A.

Começamos a apresentação pela tutora Emília, que participou das duas disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 da UFAL. A Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A conta com três fóruns e a Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B com cinco fóruns. Os resultados da análise da interação de Emília, sob a teoria da distância transacional, os resumimos no Quadro 11.

**Quadro 11 - Qualidade de interação da tutora Emília nos fóruns das disciplinas da UFAL**

<b>Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A - UFAL</b>		
<b>Nível de interação:</b> Acima da média - Alto		
<b>Quantidade de respostas</b>	33 enunciados da tutora de 33 réplicas das/os discentes.	
<b>Tempo de respostas</b>	Uma média de 6 dias.	
<b>Qualidade das respostas</b>	<b>Avaliação do trabalho</b>	Avaliação do trabalho bem detalhada.
	<b>Sugestões</b>	Sugestões de melhoria pontuais.
<b>Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL</b>		
<b>Nível de interação:</b> Acima da média - Alto		
<b>Quantidade de respostas</b>	39 enunciados da tutora de 33 réplicas das/os discentes.	
<b>Tempo de respostas</b>	Uma média de 5 dias.	
<b>Qualidade das respostas</b>	<b>Avaliação do trabalho</b>	Avaliação do trabalho bem detalhada.
	<b>Sugestões</b>	Sugestões de melhoria pontuais.

Fonte da pesquisadora

A tutora Emília respondeu a todas as réplicas das/os discentes, em todos os oito fóruns, e a frequência de resposta foi entre cinco e seis dias. Na qualidade das respostas, observamos que a tutora realizou uma avaliação detalhada do trabalho discente, pois nos enunciados ela evidencia haver realizado uma leitura cuidadosa do texto das/os estudantes, ao explicar os critérios utilizados para a avaliação. As sugestões dadas por Emília, para as/os estudantes aperfeiçoarem o trabalho, são específicas, buscando uma proficiência no dizer.

Vejamos como a tutora avalia o trabalho discente. Do Fórum 1, da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B- UFAL, selecionamos o seguinte enunciado:

### **Extrato 6 – Réplica 1 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Hola, Aparecida. Mira que tu texto debería contener las respuestas de algunas preguntas: ¿De dónde es Javier? ¿Por qué se fue? ¿Qué es el exilio? ¿De dónde vuelve? ¿A qué podremos llamar desexilio? ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? ¿Por qué cambia de palabras para designar el mismo objeto? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos voseados como pensás, mirá, etc., en la narración? ¿Qué sentimiento nos transmite el personaje? Hiciste un resumen de lo que ocurre, pero no respondiste muchas de las cuestiones propuestas: de dónde es Javier, por qué se fue, de dónde vuelve, la función del voseo... En las próximas actividades, intenta hacer tu análisis basándote en las preguntas, te resultará mucho más fácil. Saludos<sup>63</sup>.

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Em resposta à primeira aluna que interage no fórum, a tutora chama a atenção para a falta, na análise do texto literário, de informações obtidas a partir das respostas às perguntas guias da atividade. Emília, então, retoma a consígnia da atividade, por meio da reprodução das perguntas guias, para orientar Aparecida no fazer do texto, sem reprovar o que ela fez, o que representa um diálogo implicado no dizer da aluna, como um Saber Situado.

Com essa ação, observada também nas réplicas de Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A - UFAL, de cuja interpretação publicamos um artigo<sup>64</sup> sobre a interação das tutoras nos fóruns dessa disciplina, a tutora consegue mediar o saber

<sup>63</sup> Olá, Aparecida. Olha, seu texto deveria conter as respostas de algumas perguntas:

De onde é Javier? Por que ele foi embora? O que exílio? De onde ele volta? A que podemos chamar desexílio? O que aconteceu com a família e esposa dele? Por que muda de palavras para designar o mesmo objeto? Que função tem o emprego dos verbos *voseados* como *pensás, mirá* etc., na narrativa? Que sentimento transmite a personagem?

Você fez um resumo do que ocorre, mas não respondeu muitas das questões propostas: de onde é Javier, por que ele foi embora, de onde ele volta, a função do *voseo*...

Nas próximas atividades, tente fazer sua análise baseada nas perguntas, resultará muito mais fácil para você. Abraço (tradução nossa).

<sup>64</sup> NEYRA, Patricia; SOUTO MAIOR, Rita. A construção de um Saber Situado a partir da interação nos fóruns da Licenciatura em Letras Espanhol EaD. *Letras*, v. 32, n. 1, p. 57-74, Edição especial 2022.

solicitado e o saber evidenciado da discente (trabalho com o Saber Situado), estreita o distanciamento pedagógico (distanciamento transacional), orientando para uma leitura mais atenta (reforço da autonomia necessária), mas também fundamentando sua metodologia na interação, pois demanda da aluna uma resposta (Neyra; Souto Maior, 2022).

Essa demanda de Emília vem acompanhada pela colaboração dela na elaboração da análise literária, na medida em que explica as respostas omitidas no texto. Por meio da retomada das perguntas, a tutora revela uma leitura implicada do texto que contribui para uma avaliação mais detalhada da atividade e orienta para um aprimoramento na produção da análise do texto literário. Dessa forma, o discurso pedagógico de Emília se realiza como linguagem que significa (Bakhtin, 2006). Evidenciamos a avaliação detalhada da tutora, neste outro enunciado dela:

### **Extrato 7 - Réplica 3 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Hola, Tadeo. Mira, Haber en 3a persona es "ha", "he" es para primera. Así como Aparecida, hablaste de forma generalizada de la obra. Sin los detalles que exigían las preguntas. El desexilio no es cuando Javier sale de Uruguay, sino cuando vuelve a él. Sería un exilio al revés, ya que se va de España y regresa a su país. Podrías haber comentado más sobre el voseo y la importancia del uso para la construcción de la identidad de Javier, de las características del post-boom que aparecen en la obra, etc. En las próximas actividades, intenta fijarte en las preguntas que guían el análisis, te resultará más fácil. Saludos<sup>65</sup>.

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Nesta réplica, observamos que Emília esclarece primeiro a conjugação de verbos em língua espanhola, para posteriormente abordar o conteúdo literário do texto. Isso demonstra uma implicação da tutora, com a situação do ensino de literatura ser em outra língua. Assim, alguns aspectos formais da língua materna, que com frequência não são necessários abordar na avaliação de uma análise literária, tornam-se primordiais no contexto de ensino de espanhol. Nesse sentido, Emília parece saber a importância de sinalizar esses aspectos formais, não somente para a escrita da análise literária, mas para a formação do docente em língua espanhola.

---

<sup>65</sup> Olá, Tadeo. Olha, *Haber* en 3a pessoa é "ha", "he" é para primeira pessoa.

Da mesma forma que Aparecida, você falou de forma generalizada da obra. Sem os detalhes que exigiam as perguntas.

O *desexilio* não é quando Javier sai do Uruguai, mas quando volta. Seria um exílio ao contrário, já que ele vai embora da Espanha e retorna a seu país. Você poderia ter comentado mais sobre o *voseo* e a importância do uso para a construção da identidade de Javier, das características do *post-boom* que aparecem na obra etc.

Nas próximas atividades, tente ver as perguntas que guiam a análise, será mais fácil para você.

Abraço (tradução nossa).

Contudo, a avaliação da tutora não se transforma numa correção de aspectos gramaticais e lexicais. A abordagem principal dos enunciados de Emília é o aspecto literário do texto, embora ela não ultrapasse a proposta de leitura literária da atividade e a resposta à produção textual do estudante se detenha na interpretação e não avance para a compreensão.

No tocante a prática pedagógica da tutora, Emília respondeu à pergunta do Questionário de tutoria, sobre o objetivo da função das/os tutoras/es na disciplina, e fez referência a análise textual, como mostramos, a seguir, no Extrato 8:

#### **Extrato 8 - Resposta ao Questionário das/os tutores sobre a função da tutoria**

<b>Qual foi o objetivo principal da sua atuação como tutor(a) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na modalidade a distância? Por quê?</b>
--

<b>Emília</b> - O principal objetivo era que os alunos pudessem fazer análises dos textos literários, comentando aspectos temáticos e formais, uma vez que as atividades propostas seguiam nessa direção de análise de textos.
--

Fonte: dados da pesquisadora

Ela fala sobre a análise literária das atividades e afirma que o objetivo da tutoria é favorecer a elaboração do texto. Assim, vemos como a avaliação da interpretação dos textos realizada por Emília, está ancorada nas consígnias da/o docente, as quais, por sua vez, refletem, geralmente, os paradigmas de ensino de literatura adotados pelo livro didático.

Como vimos, é um ensino centrado em saberes adquiridos do que se entende, frequentemente, sobre literatura: textos canônicos, escritos por “grandes” escritores que dão significado (literário) ao texto, para que “bons” leitores da literatura decifrem esse significado.

Mesmo que a ementa da disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 da UFAL não engesse o conteúdo, pois não apresenta uma lista de obras a serem abordadas, nem de que forma desenvolver as atividades didáticas, percebemos como o ensino de literatura tradicional está arraigado no processo de ensino e aprendizagem de literatura (Cosson, 2018). Esse ensino norteia o livro didático da disciplina, o Plano da disciplina, as propostas da/o docente, e, conseqüentemente, as práticas da tutora.

Da mesma forma que na réplica em resposta a aluna Aparecida, no Extrato 6, na réplica do Extrato 7, a tutora reconhece o trabalho feito pelo aluno, implicando-se na interação verbal com o estudante e atuando como mediadora entre o conhecimento requisitado na atividade e o conhecimento revelado por ele. Essa atitude da tutora se manifesta em outras réplicas de ambas as disciplinas nas quais ela participou.

Ao abordar o tema do fragmento do texto literário, o exílio da personagem, Emília indica um mal-entendido do aluno com relação ao termo “*desexilio*”<sup>66</sup> e explica o sentido da palavra, no contexto do enredo do texto. A tutora pontua, também, o que o aluno precisa incorporar ao texto para aprimorar a análise literária e faz referência a aspectos explorados em três perguntas guias. Da mesma forma que na Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A, além de Emília realizar uma avaliação minuciosa, ela apresenta propostas concretas, que aproximam os saberes solicitados e os demonstrados pelas/os alunos. (Neyra; Souto Maior, 2022).

Após a elaboração e interpretação das réplicas da tutora, nos fóruns das duas disciplinas da UFAL, identificamos que a maioria dos enunciados de Emília refletem uma análise do trabalho discente e que houve, também, sugestões de melhoria. Apresentamos uma réplica da tutora, que revela as sugestões dadas por ela.

### **Extrato 9 - Réplica 2 da tutora Emília no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola B – UFAL**

Hola, Laura, está muy buena tu respuesta. Fíjate en lo que comenté para Aparecida que sirve de complemento para tu análisis.  
Saludos,  
Emília<sup>67</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Emília inicia o enunciado com uma avaliação positiva do trabalho da aluna, mas a provoca a melhorar ainda mais, quando sugere complementar a análise, com alguns aspectos destacados por ela, na resposta à colega Aparecida. Assim, a tutora reconhece o trabalho realizado por Laura e sugere uma melhoria, a partir do trabalho de uma colega, amenizando o discurso sobre o que a aluna não conseguiu atingir, para uma análise literária de maior qualidade, ao revelar que outros trabalhos precisam melhorar. Com essa ação, Emília indica que a aprendizagem é um processo compartilhado entre todas/os as/os estudantes.

Mais um exemplo de sugestão de melhoria dada por Emília, observamos no recorte feito do Fórum 2.

<sup>66</sup> O termo *desexilio*, que não integra o vocabulário de língua espanhola, foi utilizado por Mario Benedetti, autor do texto literário analisado na atividade.

<sup>67</sup> Olá, Laura, está muito boa sua resposta. Veja o que comentei para Aparecida que serve de complemento para sua análise.

Abraço,  
Emília (tradução nossa).

### **Extrato 10 - Réplica 6 da tutora Emília no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Me gustó mucho tu análisis, te felicito, está muy bien escrita además. Sigue siempre así.<sup>68</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

No enunciado acima, a tutora parabeniza a aluna, pela análise realizada, e sugere que continue produzindo os textos da maneira que a aluna o vem fazendo. Essa atitude de Emília, evidencia que as sugestões de melhoria não se limitam a destacar aquilo que não foi bem-feito pelas/os estudantes, mas que também podem ser feitas sugestões, a partir do que as/os alunas/os fizeram bem, o que estimula a que elas/es continuem trabalhando.

A análise realizada para identificar a qualidade de interação das tutoras, proposta pela teoria transacional, propicia uma reflexão sobre uma educação a distância mais eficiente. Contudo, como esclarecemos, acreditamos que podemos complementar a interpretação da interação sob a perspectiva do discurso dialógico de Bakhtin (2006).

O objetivo é identificar os recursos discursivos que favorecem uma maior interação, entre os quais: a) recursos discursivos de incentivo à participação; b) recursos discursivos de inclusão/retomada de enunciados anteriores; c) recursos discursivos de envolvimento/familiarização com as(os) discentes e; d) recursos discursivos de inclusão de todas(os) as(os) interlocutores do discurso. Apresentamos alguns enunciados de Emília que mostram recursos discursivos de incentivo a participação:

### **Extrato 11 - Réplica 5 da tutora Emília no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Lucia, en el foro debes subir la respuesta en texto, no es para enviar en Word. Podrías haber desarrollado más tu respuesta.  
Gracias por la participación.<sup>69</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

No enunciado acima, a tutora agradece a participação de Lucia. O agradecimento é uma forma de incentivo para a interação discente, na medida que implica reconhecimento do

<sup>68</sup> Gostei muito da sua análise, parabéns, está muito bem escrita. Continue trabalhando dessa maneira (tradução nossa).

<sup>69</sup> Lucia, no fórum você deve subir a resposta no texto, não é para enviar no *Word*. Você poderia ter desenvolvido melhor sua resposta.  
Obrigada pela participação (tradução nossa).

envolvimento das/os estudantes, no processo de ensino e aprendizagem, o que demonstra um Saber Situado. Outro exemplo do uso desse recurso discursivo, o vemos no seguinte enunciado, do Extrato 12:

**Extrato 12 - Réplica 8 da tutora Emília no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Estimad@s alumn@s, gracias por la participación de tod@s. El foro está cerrado. Veo que ustedes están mejores que en la Unidad 1 y eso es muy bueno. Sigán llevando en cuenta las preguntas para hacer sus análisis y seguro se llevarán bien.  
Saludos.<sup>70</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Além de agradecer a participação, a tutora instiga as/os discentes a continuarem realizando o trabalho como elas/es o veem fazendo e dá a certeza de que dessa forma terão sucesso. Esse comportamento de Emília, instiga as/os alunas/os a interagirem nas atividades propostas na disciplina. Outra maneira de incentivo à participação das/os estudantes, por parte da tutora, identificamos, num enunciado extraído da Disciplina de Língua Espanhola 1 A – UFAL, da qual Emília também participou.

**Extrato 13 - Réplica 1 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

¡Hola, José!  
Sugiero que pongas tu texto en el foro, sin adjuntarlo, de modo que todos puedan leer en el espacio del grupo. En caso de dudas, búscame para que pueda ayudarte, ¿vale?  
Saludos,  
Emília<sup>71</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Nesta réplica, Emília encoraja o discente a solicitar orientações, quando diz que ela pode ajudar diante de qualquer dúvida, o que induz o interlocutor a voltar ao fórum e interagir novamente. Tanto o agradecimento pela participação das/os estudantes quanto a disposição

---

<sup>70</sup> Prezad@s alun@s, obrigada pela participação de tod@s. O fórum está encerrado. Vejo que vocês estão melhores que na Unidade 1 e isso é muito bom. Continuem atentando para as perguntas para fazer suas análises e com certeza se darão bem.

Abraços (tradução nossa).

<sup>71</sup> Olá, José!

Sugiro que você coloque seu texto no fórum, sem anexá-lo, de modo que todos possam ler no espaço do grupo. Em caso de dúvidas, procure-me para que eu possa ajudar você, ok?

Abraços,

Emília (tradução nossa)

para orientar ou tirar dúvidas são recursos discursivos de incentivo recorrentes nos enunciados de Emília. Observamos que a tutora também utiliza, nas réplicas, recursos discursivos de inclusão/retomada de enunciados anteriores como apresentamos, a seguir:

#### **Extrato 14 - Réplica 5 da tutora Emília no Fórum 2 da Disciplina de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Hola, Allan. Fíjate que hablaste más de la historia del cuento y en algunos momentos huiste un poco de las preguntas. Faltó comentar por qué crees que el hombre tiene esas alas, cuál sería el tema principal, etc. Como dije a Tadeo: El tema principal de la historia tiene que ver con las cosas materiales que se imponen a la fe. En el cuento podemos notar que las personas no ven el hombre con alas como algo divino, sino como algo que puede beneficiar, sea por medio de los milagros o por las ganancias.  
Saludos.<sup>72</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Vimos o uso desse recurso no Extrato 9 (p. 129), na réplica à aluna Laura e o identificamos neste enunciado, pois a tutora retoma a fala dela, dirigida a outro estudante que participou do fórum. Esse recurso de retomada fortalece o diálogo entre as/os interlocutoras/es, pois instiga a que o aluno recupere o dito, pela tutora, a partir do trabalho do colega. Cria-se, dessa maneira, uma situação análoga a uma conversa na sala de aula presencial, pois todas/os as/os interlocutoras/es “se escutam”. Aqui, Allan é provocado para interagir com o que Tadeo disse cinco horas antes no fórum, o que diminui significativamente a distância transacional. Mostramos mais um exemplo deste recurso utilizado, pela tutora, na Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL.

#### **Extrato 15 – Réplica 4 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

Hola, Andrea. Mira, has hablado de características generales de la obra, pero no has analizado con más detalle el fragmento sugerido, diciendo apenas que tiene algunas características del posboom. Sería importante contestar las preguntas para guiar el análisis y al hacerlo conseguirías construir tu texto. Mira cómo han hecho Julia y José, guiándose por las preguntas. Es importante hablar para donde fue Javier (no has dicho que fue para España), ni tampoco has destacado: ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? ¿Por qué cambia de palabras para designar el mismo objeto? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos voseados como pensás, mirá, etc., en la narración? ¿Qué sentimiento nos trasmite el personaje?  
Acuérdense que las preguntas están ahí para ayudarlos, es más fácil intentar responderlas que hablar sólo de la sinopsis (historia) de la obra. Si tienen dudas sobre cómo hacer, pueden consultarme. La profesora ha puesto algunos análisis en la apostila, lean para tener como ejemplo. Espero que sigan este modelo (de guiarse por las

<sup>72</sup> Olá, Allan. Observe que você falou mais da história do conto e em alguns momentos fugiu um pouco das perguntas.

Faltou comentar por que você acredita que o homem tem essas asas, qual seria o tema principal etc.

Como falei para o Tadeo: O tema principal da história tem a ver com as coisas materiais que se impõe à fé. No conto podemos notar que as pessoas não veem o homem com asas como algo divino, mas como algo que pode beneficiar, seja por meio dos milagres ou pelo econômico.

Abraços (tradução nossa).

preguntas) en las próximas actividades y tengan más éxito.  
¡Gracias por la participación!<sup>73</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Na réplica acima, a tutora faz referência aos enunciados de dois colegas de Andrea. Emília não só incentiva a retomar o próprio enunciado, a partir da réplica de um colega, mas também fomenta a retomada da fala das/os estudantes, reorientando a atenção para o que as/os colegas dizem. Mais uma vez, a tutora fortalece o diálogo entre as/os interlocutores e potencializa o dizer das/os estudantes.

Passamos a expor, agora, a interpretação dos enunciados de Emília que revelam recursos discursivos de envolvimento/familiarização com as/os discentes. Vejamos o que a tutora responde no terceiro fórum da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B:

### **Extrato 16 - Réplica 8 da tutora Emília no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Está bien, Valeria, pero podrías haber desarrollado más la respuesta y hablado un poco más del manifiesto. Tienes razón, lo más importante es el creacionismo y lo que dije arriba para Leonardo. Saludos.<sup>74</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Nesta réplica, Emília modera a avaliação, ao instruir por meio de uma expressão na qual utiliza o verbo no modo condicional “você poderia ter desenvolvido” em substituição de uma instrução no imperativo, como poderia ser “desenvolva”, o que revela uma leveza no discurso, que favorece uma familiarização entre as/os interlocutoras/es. Ademais, a interação da tutora com as/os estudantes, através do tratamento em segunda pessoa, fortalece uma relação mais envolvente entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

<sup>73</sup> Olá, Andrea. Olha, você falou de características gerais da obra, mas não analisou com mais detalhe o fragmento sugerido, falando apenas que tem algumas características do *posboom*. Seria importante responder as perguntas para guiar a análise e ao fazer isso você conseguiria construir seu texto. Observe como fizeram Julia e José, guiando-se pelas perguntas. É importante falar para onde foi Javier (você não falou que ele foi para Espanha), nem tampouco você destacou: O que aconteceu com a família dele, com a esposa? Por que muda de palavras para designar o mesmo objeto? Que função tem o emprego dos verbos *voseados* como *pensás, mirá*, etc., na narrativa? Que sentimento transmite a personagem?

Lembrem que as perguntas estão aí para ajudar, é mais fácil tentar responder do que falar só da sinopse (história) da obra. Se vocês têm dúvidas sobre como fazer, podem consultar-me. A professora colocou algumas análises na apostila, leiam para ter como exemplo. Espero que sigam este modelo (desse se guiarem pelas perguntas) nas próximas atividades e tenham sucesso.

Obrigada pela participação! (tradução nossa).

<sup>74</sup> Está bem, Valéria, mas você poderia ter desenvolvido mais a resposta e falado um pouco mais do manifesto. Você está certa, o mais importante é o *creacionismo* e o que falei acima para Leonardo. Abraços (tradução nossa).

Na maioria das réplicas da tutora, observamos outro recurso discursivo de familiarização que é a saudação. Nos enunciados, geralmente Emília cumprimenta as/os discentes, por meio de uma expressão informal “Olá”, o que reflete a familiaridade entre as/os interlocutores discursivos.

Além disso, no cumprimento, a tutora faz referência ao nome das/os alunas/os, o que favorece a aproximação, na medida em que escutar/ler o nome próprio, pode despertar um sentimento de reconhecimento, valorização e confiança. Emília, muitas vezes, usa os signos de exclamação, os quais expressam uma maior efusão e um sentimento de alegria e afeto. No Extrato 13 (p. 131), vimos a utilização desses recursos discursivos pela tutora. Mostramos outro enunciado que evidencia esse mesmo recurso.

### **Extrato 17 – Réplica 2 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

¡Hola, José! La estructura de tu análisis está buena. Es importante utilizar los fragmentos del texto que comprueban lo que estamos diciendo, cuando analizamos un texto literario, te felicito. También has destacado correctamente las características importantes de la narrativa de *posboom* presentes en la obra. Pero fíjate, que así como Joana, no has contestado todas las preguntas, te has olvidado de las mismas, es importante destacar el uso del *voseo* en la obra, por la cuestión de la identidad que he hablado anteriormente.  
Una dica: evita poner adjetivos como estos: lo cuán bella es una obra. Es mejor evitar en análisis literarios hablar de la belleza de la obra, por una cuestión formal. En una reseña para un periódico tal vez vaya bien, pero en un texto académico no tanto.  
¡Gracias por la participación!<sup>75</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Para finalizar a interpretação dos enunciados da tutora Emília, apresentamos réplicas nas quais identificamos recursos discursivos de inclusão de todas/os as/os interlocutores do discurso. No enunciado extraído do primeiro fórum da Disciplina de Língua Espanhola 1 B, a tutora escreve:

---

<sup>75</sup> Olá, José! A estrutura da sua análise está boa. É importante utilizar os fragmentos do texto que comprovam o que estamos dizendo, quando analisamos um texto literário, parabéns. Também você destacou corretamente as características importantes da narrativa de *posboom* presentes na obra. Mas observe, que como Joana, você não respondeu todas as perguntas, esqueceu das mesmas, é importante destacar o uso do *voseo* na obra, pela questão da identidade que eu falei anteriormente.

Uma dica: evite colocar adjetivos como este: que bela é uma obra. É melhor evitar na análise literária falar da beleza da obra, por uma questão formal. Numa resenha para um jornal talvez vá bem, mas num texto acadêmico não tanto.

Obrigada pela participação! (tradução nossa).

### Extrato 18 – Réplica 7 da tutora Emília no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL

Estimad@s alumn@s, gracias por la participación de tod@s. **El foro está cerrado.**  
 Esta es la primera asignatura de literatura en lengua española que ustedes cursan. Es normal que en la primera actividad ni todos se lleven muy bien. Estoy aquí para sacar las dudas, siempre que necesario. Pueden consultarme.  
 En las próximas actividades, intenten concentrarse en lo que piden las preguntas que guían el análisis.  
 Una dica: usen fragmentos de la obra que están en la apostila para justificar lo que dicen, eso deja el análisis más completo, pues así comprueban lo que están argumentando.  
 Saludos,  
 Emília<sup>76</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Nesta réplica que encerra o fórum, Emília, inclui todas/os as/os interlocutoras/es do discurso e, como enfatizamos no artigo publicado sobre a interação das tutoras na Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL, a tutora adota, na prática pedagógica, uma atitude de resumir o que, provavelmente, ela acredita ser uma dificuldade da maioria das/os estudantes e isso, propicia o estreitamento do distanciamento transacional pedagógico pela especificação do problema, daquele processo de ensino e aprendizagem. A atenção de Emília para todas/os as/os interlocutoras/es é uma ação extremamente significativa na EaD, pois integra o tipo de interação tutora – discente e discente – discente, estimulando um maior e melhor diálogo no fórum (Neyra; Souto Maior, 2022).

A interpretação da interação da tutora Emília, sob a perspectiva da teoria transacional, indica uma qualidade acima da média - alto, se não considerarmos a frequência de respostas, que supera as 48 horas e ao complementarmos a análise, lançando mão do dialogismo bakhtiniano, visto que ela respondeu a todas as réplicas discentes, realizou uma avaliação detalhada do trabalho, fez sugestões de melhoria na maioria das suas réplicas e utilizou, de forma recorrente, os recursos discursivos proposto para análise, que podem promover um diálogo efetivo/afetivo entre as/os interlocutoras/es.

Prosseguimos com a análise da qualidade de interação da tutora Adriana, nos fóruns da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL. Vejamos os dados resumidos no seguinte quadro:

---

<sup>76</sup> Prezad@s alun@s, obrigada pela participação de tod@s. **O fórum está encerrado.**

Esta é a primeira disciplina de literatura em língua espanhola que vocês cursam. É normal que na primeira atividade que nem todos se deem muito bem.

Nas próximas atividades, tentem concentrar-se no que pedem as perguntas que guiam a análise.

Uma dica: usem fragmentos da obra que estão na apostila para justificar o que vocês dizem, isso deixa a análise mais completa, pois comprovam o que estão argumentando.

Abraços,

Emília (tradução nossa).

### Quadro 12 - Qualidade de interação da tutora Adriana nos fóruns da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B - UFAL

<b>Tutora: Adriana</b>		
<b>Qualidade de interação:</b> Reduzida - Mínima		
<b>Quantidade de respostas</b>	38 respostas da tutora de 42 réplicas das(os) discentes.	
<b>Tempo de respostas</b>	20 dias.	
<b>Qualidade das respostas</b>	<b>Análise do trabalho</b>	Avaliação do trabalho mais detalhada nos dois primeiros fóruns. Avaliação superficial nos outros três fóruns.
	<b>Sugestões</b>	Sugestões de melhoria mais detalhada nos dois primeiros fóruns. Sugestões de melhoria superficial nos outros três fóruns.

Fonte da pesquisadora

A tutora participou de todos os fóruns das atividades semanais. O Quadro 12 mostra que Adriana respondeu à maioria dos/as estudantes e, como expusemos, isso propicia a interação. No entanto, o primeiro enunciado da tutora, nos cinco fóruns, aconteceu aproximadamente 20 dias depois do envio da primeira réplica das/os discentes, o que, muito provavelmente, compromete os benefícios que possa trazer, para a interação, o fato de responder à maioria das/os alunas/os. A demora interrompe a dinâmica do diálogo assíncrono.

Na análise do trabalho realizado por Adriana, identificamos que ela faz uma avaliação mais detalhada nos dois primeiros fóruns e que nos outros, a avaliação é mais geral. Exemplo disso são os enunciados do primeiro, do terceiro e do último fórum:

#### Extrato 19 – Réplica 12 da tutora Adriana no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL

¡Texto muy bueno, Ivanilda! Pero hiciste algunas informaciones que se necesitan aclarar, como "la historia es un poco mística", cómo así? E eso se justifica por faltaren informaciones en el texto? Qué tipo de informaciones? Comprendiste que la historia se pasa en un contexto de dictadura y represión, por eso el exilio, no? El desexilio o la vuelta para Uruguay, es la causa de su divorcio y ruptura familiar, una vez que su mujer no vuelve con él a su país. Además podrias haber comentado un poco a respeto de los cambios lingüísticos y el voseo, muy importantes en la constitución de la identidad del personaje, lo que interfiere en sus acciones, como la vuelta a su país.  
Saludos,  
Adriana<sup>77</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

<sup>77</sup> Texto muito bom, Ivanilda! Mas você colocou algumas informações que precisam ser esclarecidas, como "a história é um pouco mística", como assim? E isso se justifica por faltarem informações no texto? Que tipo de informações? Você compreendeu que a história se passa num contexto de ditadura e repressão, por isso o exílio, né? O *desexilio* ou o retorno para Uruguai, é a causa do seu divórcio e ruptura familiar, uma vez que a mulher dele não volta com ele a seu país. Além disso, você poderia ter comentado um pouco a respeito das mudanças linguísticas e o *voseo*, muito importantes na constituição da identidade da personagem, o que interfere nas suas ações, como o retorno a seu país.

Abraços,  
Adriana (tradução nossa).

Nesta réplica, de igual modo que faz a tutora Emília, na maioria dos seus enunciados, Adriana começa por elogiar o trabalho para, logo, indicar algumas lacunas na análise literária, o que evidencia a importância do saber discente para a tutora. Ademais, Adriana realiza uma avaliação detalhada, ao solicitar esclarecimentos de afirmações específicas sobre o texto, feitas por Ivanilda, e ao indagar a aluna, sobre o contexto da narrativa e explicar esse contexto e as consequências dele, na vida da personagem. Como observamos na avaliação de Emília, Adriana, também, coproduz o saber a ser construído. A partir do terceiro fórum, verificamos que a tutora diminui o detalhamento da avaliação. Do fórum, extraímos o seguinte enunciado:

**Extrato 20 – Réplica 7 da tutora Adriana no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Buena respuesta Giselda, pero podrías hablar un poco más del creacionismo y su importancia a la literatura latinoamericana.  
Saludos,  
Adriana<sup>78</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Adriana, mais uma vez, inicia a réplica avaliando positivamente o trabalho, para, depois, esclarecer que poderia desenvolver melhor alguns aspectos característicos do período literário em estudo, estabelecendo um diálogo com Giselda, ao considerar o saber da aluna. Apesar da tutora pontuar dois aspectos relevantes para a realização do trabalho, ela não explica nem exemplifica como poderia ser feito isso. Assim, a colaboração de Adriana, na construção do saber da aluna, é limitada e a avaliação torna-se superficial. Outro exemplo da avaliação geral realizada por Adriana, vemos no último fórum:

**Extrato 21 – Réplica 7 da tutora Adriana no Fórum 5 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Clécia, busca contestar los foros abiertamente, no necesitas poner el archivo. Mira que necesitas argumentar más en tus respuestas.  
Saludos,  
Adriana<sup>79</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

<sup>78</sup> Boa resposta Giselda, mas você poderia falar um pouco mais do *creacionismo* e sua importância para a literatura latino-americana.

Abraços,  
Adriana (tradução nossa).

<sup>79</sup> Clécia, procure responder os fóruns abertamente, você não precisa colocar o arquivo. Observe que você precisa argumentar mais nas suas respostas.

Abraços,  
Adriana (tradução nossa).

Este enunciado da tutora, centrado mais no formato da resposta do que no conteúdo, favorece um maior distanciamento transacional pedagógico, considerando que a distância é psicológica e, por isso, não necessariamente a ação de responder à aluna, significa que esta irá perceber uma maior relação social com a tutora (Roblyer; Wiencke, 2010), se o enunciado não reflete uma verdadeira implicação com o saber discente (Souto Maior; Lima, 2017). Observamos, nesta réplica, que a tutora não retoma nenhuma resposta do trabalho de Clécia, que possa elucidar como realizar a argumentação que Adriana solicita.

Já dissemos que, geralmente, a avaliação do trabalho implica, também, sugestões de melhoria. Assim, identificamos nos enunciados de Adriana, expostos acima, essas sugestões. Na réplica do Extrato 18 (p. 135), a tutora orienta o acréscimo de informações, relacionadas a duas das perguntas guias e explica a relevância delas, para a análise do texto literário. Diferentemente, nos enunciados da tutora apresentados nos dois subsequentes, da mesma maneira que a avaliação, as sugestões de melhorias são mais gerais.

No que se refere a recursos discursivos que promovem uma maior e melhor interação no fórum educacional, notamos que Adriana os utiliza de forma mais moderada do que Emília, a primeira tutora. Como recurso discursivo de incentivo à participação, a Adriana vale-se da indagação. Observamos isso na réplica do Extrato 18 (p. 135), exposto acima, quando diz “[...] *cómo así?* [...] *Qué tipo de informaciones? Comprendiste que la historia se pasa en un contexto de dictadura y represión, por eso el exilio, no?* (grifo nosso)” e em outros enunciados como o que mostramos a seguir:

### **Extrato 22 – Réplica 11 da tutora Adriana no Fórum 2 da Disciplina de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Hola, Silvia. Te faltó comentar unas cosas importantes, como, por ejemplo: por qué crees que el hombre tiene esas alas; los elementos míticos en la historia; cuál sería el tema principal, etc.  
En tu texto afirmas que se puede deducir un entorno social de pobreza. Cómo? Qué elementos hay en el texto que nos comprueben eso?  
Saludos,  
Adriana<sup>80</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

---

<sup>80</sup> Olá, Silvia. Faltou comentar umas coisas importantes, como, por exemplo: por que você acredita que o homem tem essas asas; os elementos míticos na história; qual seria o tema principal etc.  
No seu texto você afirma que pode ser deduzido um contexto social de pobreza. Como? Que elementos há no texto que comprove isso?  
Abraços,  
Adriana (tradução nossa).

Nesta réplica, Adriana incentiva Silvia a continuar participando do fórum, ao pedir que a aluna explique uma afirmação feita na análise do trabalho. Esse pedido vem acompanhado de outro questionamento que revela no que Silvia deveria atentar para justificar sua afirmação. Dessa forma, a tutora correlaciona aquilo que a aluna disse com o que se espera do trabalho e requisita da aluna uma resposta.

Mais recorrente do que o recurso de incentivo à participação, identificado nas réplicas de Adriana, são os recursos discursivos de retomada/inclusão de enunciados anteriores. Observemos dois exemplos disso, extraídos do Fórum 2 da Disciplina de Língua Espanhola 1 B:

### **Extrato 23 – Réplica 5 da tutora Adriana no Fórum 2 da Disciplina de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Es perceptible en tu texto que buscaste contestar las preguntas propuestas por el profesor al inicio de la actividad. En realidad, el cuento sucede en una casa cerca de la playa durante el invierno, cuando el cielo y el mar presentaban un color gris debido a las lluvias y la tierra era un lodazal, en el que cangrejos aparecían en exceso.

Además, deberías contestar a otras preguntas, como ¿Qué piensas del personaje del viejo con alas? ¿Aparecen elementos o alusiones míticas en la historia?, ¿cuáles? ¿Hay algún cambio en las reacciones de los personajes hacia el viejo con alas? ¿El viejo sufre alguna transformación?, ¿cuándo esa transformación se produce? ¿Hay elementos mágicos o poco comunes en el cuento? ¿Cuál sería el tema principal? Al final ¿qué explicación le das tú a las alas del viejo?

Mira con atención lo que puse a João y Rosa, que te ayudará a comprender mejor lo que se pasa en el texto.

Saludos,  
Adriana<sup>81</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Nesta réplica, a tutora faz referência a dois enunciados próprios, dirigidos a dois colegas da aluna. De igual maneira que Emília, Adriana favorece a interação entre as/os interlocutoras/es do fórum, promovendo um verdadeiro diálogo entre todas/os e evitando, assim, mensagens isoladas que possam se perder no espaço/tempo da interação assíncrona. Mostramos isso, a continuação, nesta outra réplica do segundo fórum:

---

<sup>81</sup> É perceptível no seu texto que você procurou responder as perguntas propostas pelo professor ao início da atividade. Na realidade, o conto acontece numa casa próxima da praia durante o inverno, quando o céu e o mar apresentavam uma cor cinza devido às chuvas e a terra era um lodaçal, na qual caranguejos apareciam em excesso. Além do mais, você deveria responder a outras perguntas, como O que você acha da personagem do velho com asas? Aparecem elementos ou alusões míticas na história?, quais? Há alguma mudança nas reações das personagens em relação ao velho com asas? O velho sofre alguma transformação?, quando essa transformação se produz? Há elementos mágicos ou pouco comuns no conto? Qual seria o tema principal? Ao final que explicação você dá às asas do velho?

Observe com atenção o que coloquei para João e Rosa, que ajudará você a compreender melhor o que se passa no texto.

Abraços,  
Adriana (tradução nossa).

### Extrato 24 – Réplica 12 da tutora Adriana no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL

Paulo, el objetivo de la actividad no es que hagas un resumen de la obra, sino que busques entenderla a fondo. Para eso tenías que contestar cuestiones como ¿Cómo es el paisaje o el espacio que aparece en el cuento? ¿Qué piensas del personaje del viejo con alas? ¿Aparecen elementos o alusiones míticas en la historia?, ¿cuáles? ¿Hay algún cambio en las reacciones de los personajes hacia el viejo con alas? ¿El viejo sufre alguna transformación?, ¿cuándo esa transformación se produce? ¿Hay elementos mágicos o poco comunes en el cuento? ¿Cuál sería el tema principal? Al final ¿qué explicación le das tú a las alas del viejo?

Mira con atención los textos puestos por tus compañeros arriba para que entiendas mejor como contestar las cuestiones propuestas.

Saludos,  
Adriana<sup>82</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Na resposta, Adriana utiliza o recurso de retomada de enunciados anteriores para propiciar o diálogo discente – discente, tão importante e, muitas vezes, tão difícil na EaD, principalmente em interações assíncronas. O diálogo entre as/os estudantes é uma forma de ajudá-los a refletir sobre o trabalho apresentado, sem o peso da autoridade da tutora (Moore; Kreasley, 2007) e o aluno tem a oportunidade de construir o conhecimento, a partir do enunciado das/os colegas (Bakhtin/Volochínov, 1981).

Para estabelecer uma relação familiar com as/os discentes, a tutora se vale dos mesmos recursos discursivos que utiliza Emília, como o cumprimento informal, identificado no Extrato 21 (p. 137), apresentado acima, quando Adriana fala: “*Hola, Silvia*”, bem como o tratamento de segunda pessoa, quando a tutora diz: “*En tu texto afirmas [...]*”. Outro recurso discursivo de familiarização, utilizados por Adriana, o observamos no seguinte enunciado da tutora:

---

<sup>82</sup> Paulo, o objetivo da atividade não é que você faça um resumo da obra, mas que procure entender o máximo. Para isso você tinha que responder questões como Como é a paisagem ou o espaço que aparece no conto? O que você acha da personagem do velho com asas? Aparecem elementos ou alusões míticas na história?, quais? Há alguma mudança nas reações das personagens em relação ao velho com asas? O velho sofre alguma transformação?, quando essa transformação se produz? Há elementos mágicos ou pouco comuns no conto? Qual seria o tema principal? Ao final que explicação você dá às asas do velho?

Observe com atenção os textos colocados por seus colegas acima para que você compreenda melhor como responder as questões propostas.

Abraços,  
Adriana (tradução nossa).

### Extrato 25 – Réplica 7 da tutora Adriana no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL

Muy bien Andrés, percibo que en tu texto has buscado seguir las preguntas propuestas por el profesor como guión!

Pero mira chico, que es importante en un análisis argumentar de modo a convencer tu lector de que tus afirmaciones están firmemente embasadas en el texto analizado. Así, podrías explicar mejor: ¿De dónde es Javier? ¿Por qué se fue? ¿De dónde vuelve? ¿A qué podremos llamar desexilio? ¿Qué pasó con su familia, con su esposa? A qué conflictos te refieres en tu texto? ¿Por qué cambia de palabras para designar el mismo objeto? ¿Qué función tiene el empleo de los verbos voseados como pensás, mirá, etc., en la narración? (mira que esos verbos no están en presentes, sino voseados. De dónde es la costumbre de usar el voseo en verbos?) ¿Qué sentimiento nos trasmite el personaje?

Saludos,  
Adriana<sup>83</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Na réplica extraída do Fórum 1, Adriana interage com o aluno chamando-o de “*chico*”, tratamento informal de intimidade quando faz referência a uma pessoa adulta. Esse tratamento afetuoso, estreita a relação tutora/discente e cria um ambiente agradável para a aprendizagem. Abaixo, colocamos mais um exemplo deste recurso usado pela tutora:

### Extrato 26 – Réplica 1 da tutora Adriana no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL

Hola Rosa, te faltó faltó comentar unas cosas importantes, como, por ejemplo: por qué crees que el hombre tiene esas alas; los elementos míticos en la historia; cuál sería el tema principal, etc.

Chica, pon atención que, en los análisis pedidos, necesitamos buscar contestar a las cuestiones presentadas por el profesor y entender como funciona el texto literario y la escuela literaria que estamos estudiando, así no necesitas buscar resúmenes de la obra en internet.

Saludos,  
Adriana<sup>84</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

---

<sup>83</sup> Muito bem Andrés, percebo que no seu texto você procurou seguir as perguntas propostas pelo professor como roteiro!

Mas olha, é importante, numa análise, argumentar de modo a convencer seu leitor de que suas afirmações estão firmemente embasadas no texto analisado. Assim, você poderia explicar melhor De onde é Javier? Por que ele foi embora? De onde ele retorna? A que podemos chamar *desexilio*? O que acontece com a família dele, com a esposa? A que conflitos você faz referência no seu texto? Por que mudam as palavras para designar o mesmo objeto? Que função tem o emprego dos verbos *voseados* como *pensás*, *mirá* etc., na narrativa? (observe que esses verbos não estão em presente, mas *voseados*. De onde é o costume de usar o *voseo* nos verbos?) Que sentimento transmite a personagem?

Abraços,

Adriana (tradução nossa).

<sup>84</sup> Olá Rosa, faltou comentar umas coisas importantes, como, por exemplo: por que você acha que o homem tem essas asas; os elementos míticos na história; qual seria o tema principal etc.

*Chica*, fique atenta que, nas análises pedidas, necessitamos responder as questões apresentadas pelo professor e entender como funciona o texto literário e a escola literária que estamos estudando, assim você não precisa procurar resumos da obra na internet.

Abraços,

Adriana (tradução nossa).

Os recursos discursivos de incentivo à participação, de retomada de enunciados anteriores e de familiarização foram os identificados nas réplicas de Adriana. Ela não utilizou recursos discursivos de inclusão de todas/os as/os interlocutores do discurso. Assim, a análise da interação da tutora, desde o ponto de vista da teoria transacional, é mínima, ao considerarmos que ela não respondeu a todas as mensagens das/os discentes. Se atentarmos, também, para o tempo de resposta de Adriana, a qualidade diminui para reduzida, visto que ela demora uma média de 20 dias para responder.

Com relação aos recursos discursivos, a tutora utiliza três dos estabelecidos para a interpretação dos enunciados e o faz de maneira descontínua, o que ratifica a qualidade mínima de interação. O resultado da qualidade de interação de Adriana se reflete na resposta que ela dá sobre sua atuação como tutora, que apresentamos, no seguinte extrato:

**Extrato 27 – Resposta da tutora Adriana ao Questionário de tutoria sobre sua autoavaliação**

<b>1. Durante quanto tempo você atuou como tutor(a)/há quanto tempo você atua como tutor(a) em disciplinas de literaturas de língua espanhola em uma Licenciatura em Letras? Como avalia sua atuação nas disciplinas?</b>
Acredito que consegui ter uma atuação mediana: realizei tudo o que me foi pedido, cumpri todos os prazos, mas não coloco a experiência como totalmente satisfatória porque não consegui me conectar com os estudantes da maneira que gostaria.

Fonte: dados da pesquisadora

A tutora reconhece que poderia ter sido melhor a interação com as/os estudante, o que é extremamente positivo, pois permite que ela reflita sobre seu fazer pedagógico para poder identificar possíveis problemas e tentar aprimorar o ensino. A resposta da tutora demonstra, assim, como a pesquisa, na perspectiva Indisciplinar e Implicada da Linguística Aplicada, na sua produção de conhecimento, é passível de transformar a realidade. Pois, no enunciado de Adriana, vislumbramos a oportunidade que ela tem, ao responder o Questionário, de ressignificar sua prática pedagógica. Essa ação da tutora pode ser uma de outras muitas ações que motivem ela a aperfeiçoar sua atuação docente.

Continuamos a análise da interação, no fórum virtual, com a apresentação dos enunciados da tutora Rosária, uma das três tutoras que atuaram na Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL.

### Quadro 13 - Qualidade de interação da tutora Rosária nos fóruns da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A - UFAL

<b>Tutora:</b> Rosária		
<b>Qualidade de interação:</b> Reduzido		
<b>Quantidade de respostas</b>	8 respostas da tutora de 29 réplicas das/os discentes.	
<b>Tempo de respostas</b>	Uma média de 7 dias.	
<b>Qualidade das respostas</b>	<b>Avaliação do trabalho</b>	Avaliação do trabalho breve e geral.
	<b>Sugestões</b>	Sugestões de melhoria muito breve e geral.

Fonte: dados da pesquisadora

Dos três fóruns propostos na disciplina, Rosária participou dos dois últimos. Consequentemente, a tutora respondeu a um quarto das réplicas das/os alunas/os. As respostas ocorreram numa média de cinco a sete dias após a mensagem das/os estudantes. Tanto a avaliação do trabalho quanto a sugestão de melhoria, dados pela tutora, não especificam os critérios de análise adotados por ela. Para ilustrar a avaliação geral feita por Rosária, reproduzimos o seguinte enunciado, extraído do terceiro fórum:

#### Extrato 28 – Réplica 7 da tutora Rosária no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL

¡Hola! Sonia, Ester y Elba! Gracias por la participación de ustedes. Han dejado informaciones importantes, todavía podemos acrescentar más detalles sobre la importancia de su manifiesto para la Vanguardia latinoamericana. ¿Qué podemos decir? <sup>85</sup>
---

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Nesta réplica, a tutora responde em bloco para três discentes, o que configura uma avaliação superficial, considerando que as/os alunos/os não realizaram um trabalho em grupo, e sim individual. Essa atitude da tutora, pode significar, para as/os estudantes, pouco comprometimento em relação à aprendizagem delas/es, o que potencializa a distância transacional pedagógica na Educação a Distância. Ao abordar o trabalho das alunas, Rosária não retoma nenhum dos trabalhos, para explicar quais foram as informações importantes e porque ela as julga relevantes.

Assim, como expusemos no artigo publicado sobre a qualidade de interação das tutoras na Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A - UFAL, Rosária não aborda os aspectos do texto literário que foram desenvolvidos adequadamente pelas alunas, ilustrando

<sup>85</sup> Olá! Sonia, Ester e Elba! Obrigada pela participação de vocês. Deixaram informações importantes, contudo podemos acrescentar mais detalhes sobre a importância do manifesto para a Vanguarda latino-americana. O que podemos dizer? (tradução nossa).

com o que era bom no trabalho desenvolvido. Este tipo de interação poderia criar uma rede discursiva mais fortalecida com o trabalho da discente (Neyra, Souto Maior, 2022). Na seguinte réplica, observamos que a tutora realiza uma avaliação um pouco mais pontual do que a anterior:

**Extrato 29 – Réplica 8 da tutora Rosária no Fórum 3 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

Muy bien, Eva  
Hace falta hablar un poco más sobre el movimiento y su importancia en la vanguardia latinoamericana. Adelante!<sup>86</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

No enunciado, a tutora avalia o trabalho de uma aluna e esclarece qual o conteúdo que faltou desenvolver na análise literária. Porém, julgamos que a tutora realiza uma avaliação muito breve, sem colaborar, de fato, com o desenvolvimento do saber solicitado, da mesma forma que o fez Adriana, nos últimos fóruns da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL.

As sugestões de melhoria repetem as características da avaliação, pois tanto na réplica do Extrato 24 (p. 140) quanto nesta última réplica, a orientação é aprofundar no período literário, abordado no conteúdo da semana, sem exemplificar a maneira como isso poderia ser feito. A análise dos recursos discursivos utilizados por Rosária, para contribuir com a interação, revela o incentivo à participação, o envolvimento e a inclusão de todas/os as/os participantes. Apresentamos um enunciado, a seguir, no qual identificamos o primeiro recurso discursivo:

**Extrato 30 – Réplica 1 da tutora Rosária no Fórum 2 da Disciplina de literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

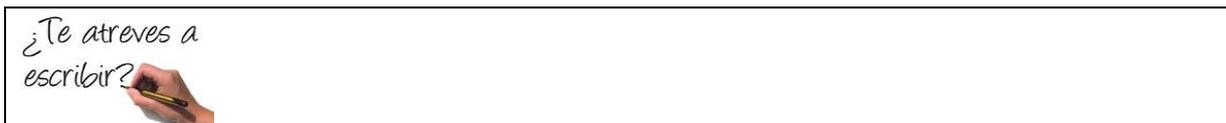
Tras leer el fragmento de la novela: **La familia de Don Pascual Duarte**, redacta un texto en forma de párrafo, de manera a contestar las preguntas, pero no individuales, como en frases sueltas. Sino en forma de texto sobre lo que comprendiste sobre la obra, las preguntas sirven para guiar su respuesta. ¿Te animas?! Adelante! ¡No dejes de participar!<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Muito bem, Eva

Falta falar um pouco mais sobre o movimento e sua importância na vanguarda latino-americana. Bora!

<sup>87</sup> Após ler o fragmento do romance: **A família de Dom Pascual Duarte**, redija um texto em forma de parágrafo, de maneira a responder as perguntas, mas não individuais, como em frases soltas. E sim em forma de texto sobre o que você compreendeu da obra, as perguntas servem para guiar sua resposta. Você topa? Bora! Não deixe de participar! Você topa escrever? (tradução nossa).



Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

A tutora inicia a interação, no fórum, com essa primeira réplica, na qual explica como deve ser realizado o trabalho. O esclarecimento da tutora, em resposta ao que as/os discentes poderiam entender da atividade, torna-se um recurso de incentivo à participação, na medida em que as/os estudantes, a partir da atitude de Rosária, podem sentir-se mais capacitados a realizar o trabalho. Ainda, a tutora incentiva a interação explicitamente, no enunciado, por meio das expressões “*Adelante!*” e “*No dejes de participar*” e enfaticamente, através do uso de signos de exclamação.

O texto vem acompanhado com o reforço de uma imagem estática, que provoca as/os discentes a realizarem o trabalho, por meio de uma indagação. Como identificamos e analisamos em outro enunciado de Rosária, a réplica da tutora tem algo de inovador em relação à modalidade da linguagem: demonstra ludicidade e boa apropriação do espaço digital. Como signo ideológico, a imagem pode ser um recurso pedagógico atraente e situado (Neyra, Souto Maior, 2022).

Da mesma forma que Emília e Adriana, Rosária utiliza o tratamento de segunda pessoa para dirigir-se às/aos estudantes e as/os cumprimenta com a saudação informal e pelo nome, o que a aproxima a relação tutora – discente. No final dos dois fóruns que Rosária participa, ela inclui todas/os estudantes no seu enunciado. Vejamos isso, numa das réplicas do fórum 2, que apresentamos a continuação:

### **Extrato 31 – Réplica 3 da tutora Rosária no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

Estimados alumnos@s

Felicito a todos que hicieron un esfuerzo para participar de este foro. Aprovecho para reforzar sobre la importancia de la autenticidad de las respuestas. Es natural buscar más informaciones en otras fuentes, pero ni todas traen las informaciones que precisamos para construir un concepto del tema estudiado y debemos seleccionar y organizar estas informaciones, siempre de una manera muy personal. Ver que contribuciones ellas podrán darnos sin que huya de la tarea propuesta.

Abrazo,<sup>88</sup>

<sup>88</sup> Prezados alunos@s

Parabenizo a todos que fizeram um esforço para participar deste fórum. Aproveito para reforçar sobre a importância da autenticidade das respostas. É natural procurar mais informações noutras fontes, mas nem todas trazem as informações que precisamos para construir um conceito do tema estudado e devemos selecionar e



Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

No enunciado, Rosária, da mesma forma que o fez a tutora Emília, inclui todas/os as/os interlocutoras/res do discurso num movimento de construção de conhecimento, a partir dos enunciados das/os outras/os, pois ela engloba o que os trabalhos têm em comum, para avaliar e orientar o saber alcançado pelas/os alunas/os. Essa ação contribui para a interação.

Após a interpretação dos enunciados de Rosária, pensamos que a interação estabelecida com os/as discentes foi mínima, ao atentar para a falta de participação dela, no primeiro fórum; a falta de resposta para muitas/os discentes; e a relativa demora da publicação de suas réplicas, nos fóruns. Dos recursos discursivos propostos para análise, ela não retomou enunciados anteriores, o que, como dissemos, fragmenta o diálogo, impossibilitando a fluidez da interação verbal.

Finalizamos a análise da qualidade de interação das tutoras nos fóruns virtuais educacionais, do *Moodle* das disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 da UFAL, com a apresentação da interpretação dos enunciados da tutora Waleska, que junto com Emília e Rosária, participou da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A - UFAL. Apresentamos, no Quadro 14, as informações resumidas da análise das réplicas da tutora:

#### **Quadro 14 - Qualidade de interação da tutora Waleska nos fóruns da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A - UFAL**

<b>Tutora: Waleska</b>		
<b>Qualidade de interação:</b> Reduzido		
<b>Quantidade de respostas</b>	4 respostas da tutora de 30 réplicas das(os) discentes.	
<b>Tempo de respostas</b>	Varia de 48 horas a 28 dias.	
<b>Qualidade das respostas</b>	<b>Análise do trabalho</b>	Não houve análise do trabalho.
	<b>Sugestões</b>	Não houve sugestões de melhoria.

Fonte: dados da pesquisadora

---

organizar estas informações, sempre de uma maneira muito pessoal. Ver que contribuições elas poderiam dar sem que fuja da tarefa proposta.

Abraço,  
Obrigada!  
Bora! (tradução nossa).

De acordo com o que mostra o Quadro 14, tal como Rosária, a tutora Waleska interagiu pouco com as/os discentes e participou de dois dos três fóruns, se fazendo presente no primeiro e segundo. A frequência de resposta de Waleska foi aleatória, variando de 48 horas a 28 dias. Não houve, por parte da tutora, uma avaliação do trabalho nem sugestões de melhoria, se consideramos o saber específico da disciplina, a literatura. Apresentamos uma das réplicas da tutora, no Extrato 32, que demonstra a qualidade das respostas dela, registrada no quadro.

### **Extrato 32 – Réplica 2 da tutora Waleska no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

Hola, Gustavo.  
 Observe que la tarea es una participación en el foro. Ponga su actividad aquí de modo que todos del grupo puedan leer en la página, ¿vale?  
 Un abrazo,  
 Waleska<sup>89</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Observamos na réplica, que a tutora Waleska não realiza uma análise do trabalho do aluno e tampouco sugere como melhorar a análise literária. A tutora, apenas, limita-se a instruir em relação ao formato de entrega do trabalho. Em outra réplica, que mostramos, a continuação, a tutora avalia o uso da língua espanhola, mas não se aprofunda no saber solicitado:

### **Extrato 33 – Réplica 4 da tutora Waleska no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

Necesitan estar más atentos a los equívocos en el uso de la lengua española, sean de ortografía, verbo, tilde, etc. La manera como escriben también es evaluada.  
 Abrazos,  
 Waleska<sup>90</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

---

<sup>89</sup> Olá, Gustavo.

Observe que a tarefa é uma participação no fórum. Coloque sua atividade aqui de modo que todos do grupo possam ler na página, ok?

Um abraço,

Waleska (tradução nossa).

<sup>90</sup> Vocês precisam estar mais atentos para os erros no uso da língua espanhola, sejam de ortografia, verbo, acento etc. A maneira como escrevem também é avaliada.

Abraços,

Waleska (tradução nossa)

Na resposta, Waleska avalia o aspecto formal da língua espanhola, importante no contexto de formação de professoras/es em outra língua. Porém, a análise é muito superficial, pois não retoma o enunciado das/os estudantes, para indicar os erros cometidos, nem proporciona exemplos para as/os discentes se situarem.

O enunciado revela que a tutora não realiza uma avaliação voltada para a compreensão do texto literário e se detém na decodificação. Ainda, a menção à avaliação pode soar ameaçador para as/os interlocutores, o que prejudica a interação. A respeito dos recursos discursivos, identificamos o incentivo à participação, numa réplica do primeiro fórum, que reproduzimos no Extrato 34, a seguir:

#### **Extrato 34 – Réplica 1 da tutora Waleska no Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

¡Saludos, Gustavo!  
Sugiero que pongas tu texto en el foro, sin adjuntar como un fichero, pero de modo que todos puedan leer en el espacio del grupo. En caso de dudas, búscame para que pueda ayudarte, ¿vale?  
Un abrazo,  
Waleska<sup>91</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Na réplica, a atitude da tutora de se prontificar para que o aluno a procure para tirar dúvidas, configura-se como um incentivo a retornar ao fórum e responder à tutora. Essa ação se intensifica com a expressão “*vale*”, que a tutora utiliza para enfatizar a afirmação, como um “pode me procurar mesmo!”.

Waleska, da mesma forma que Rosária, não retoma enunciados anteriores, mas utiliza os mesmos recursos de familiarização, identificados nos enunciados das outras tutoras, como a saudação informal, a referência ao nome da/o aluna/o e o uso do tratamento em segunda pessoa. Na última réplica, do segundo fórum, a tutora inclui todas/os o participantes:

#### **Extrato 35 – Réplica 3 da tutora Waleska no Fórum 2 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 A – UFAL**

Caros alumnos, percibo que han comprendido la actividad propuesta. "La familia de Pascual Duarte" es interesante, apesar de trágico. Sus respuestas demuestran entendimiento del contenido estudiado. Continúen a estudiar la Literatura de Lengua Española.

<sup>91</sup> Saudações, Gustavo!

Sugiro que você coloque seu texto no fórum, sem anexar como um fichário, mas de modo que todos possam ler no espaço do grupo. Em caso de dúvidas, procure-me para que possa ajudar, ok?

Um abraço,

Waleska (tradução nossa).

Abrazos, Waleska <sup>92</sup>
-----------------------------------

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

Na resposta, Waleska comenta o trabalho realizado pelas/os estudantes, mas sem especificar o critério de avaliação. Ela somente realiza um comentário geral, sobre as réplicas das/os discentes, no qual diz que eles demonstram o entendimento do conteúdo.

Observamos, pela interpretação dos enunciados da tutora Waleska, que a análise do trabalho realizado foi breve e superficial e que não houve referência ao saber solicitado, o literário, nem sugestões detalhadas de melhoria. Identificamos, nos poucos enunciados da tutora, alguns recursos discursivos que favorecem a interação, mas que não foram suficientes para compensar a pouca interação e a avaliação geral realizada. Assim, a qualidade de interação da tutora é reduzida, o que propicia uma distância transacional maior.

A interpretação dos enunciados das tutoras, no fóruns do ambiente virtual de aprendizagem, das disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1, do Curso de Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Alagoas, evidencia que o diálogo é de melhor qualidade quando a tutora demonstra, na interação verbal, sua implicação na aprendizagem das/os discentes e desenvolve um relação humanizada e implicada, que considera o dizer das/os outras/os interlocutoras/es do discurso.

No fórum da tutora Emília, cuja qualidade de interação foi superior à das outras tutoras, identificamos 15 tréplicas das/os discentes e uma maior participação de alunas/os nas atividades. Nos fóruns guiados pelas outras três tutoras, não houve tréplicas das/os discentes e observamos uma diminuição na participação delas/es, nos fóruns das últimas atividades das disciplinas.

Embora o foco desta pesquisa esteja voltado para as práticas de ensino, consideramos relevante abordar algumas características que são comuns à maioria dos enunciados discentes e que revelam como práticas discursivas de docentes e/ou tutoras/es podem influenciar os discursos das/os estudantes e a construção do saber.

Nos fóruns, geralmente, a primeira intervenção é da/o docente, que escreve um breve texto com a instrução da atividade. O enunciado tem uma linguagem similar aos enunciados

---

<sup>92</sup> Caros alunos, percebo que compreenderam a atividade proposta. "A família de Pascual Duarte" é interessante, apesar de trágico. Suas respostas demonstram entendimento do conteúdo estudado. Continuem a estudar a Literatura de Língua Espanhola.

Abrazos,  
Waleska (tradução nossa).

das atividades dos livros didáticos. Dessa forma, não há, nos enunciados da/o docente, recursos discursivos relacionados à linguagem do cotidiano, que caracterizam as conversas face a face.

No Fórum 1 da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B, as/os discentes começam a interagir no mesmo dia da publicação do enunciado da/o docente. Dois de sete estudantes participantes, iniciam a réplica com uma saudação, as/os outras/os escrevem, unicamente, o texto da análise literária do fragmento do texto literário proposto para leitura. Mostramos, nesse sentido, um fragmento de réplica de uma estudante, que ilustra os enunciados da maioria das/os discentes:

### **Extrato 36 - Fragmento do enunciado da aluna Laura no Fórum 1 – Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL**

Andamios es una novela histórica, con un lenguaje coloquial y variantes regionales. El autor ejemplifica diferencias léxicas de la lengua entre Uruguay y España. Además [...] <sup>93</sup>

Fonte: Plataforma *Moodle* do Curso de Letras Espanhol – UAB/UFAL, 2022.

As réplicas das/os estudantes, no fórum, caracterizam-se por ser a reprodução do texto acadêmico. O que lemos é a análise literária, elaborada pelas/os discentes. O fórum se assemelha, assim, à Tarefa, na qual as/os alunas/os fazem o *upload* do arquivo de texto na plataforma *Moodle*.

Provavelmente, o tipo de enunciado da/o docente, que dá início ao diálogo, tenha influência no entendimento de que no fórum “entregariam” o trabalho. Dessa maneira, a interação docente parece ter mudado a função do gênero fórum virtual, que passa de um diálogo em múltiplos sentidos para um bidirecional: a/o docente solicita um trabalho e as/os estudantes o entregam.

Após sete dias, a tutora Emília interaciona nesse fórum e comenta todas as réplicas das/os estudantes. Os enunciados da tutora, como mostramos, incluem elementos estáveis como: saudação, despedida e assinatura. Essa organização da mensagem supõe um diálogo entre sujeitos. Com os enunciados da tutora, o fórum passa de um meio de “entrega” de textos para um meio de conversação.

Isso fica evidente nas tréplicas das/os estudantes, em resposta à réplica da tutora Emília. A maioria dos enunciados das/os discentes, em resposta à tutora, incluem recursos

---

<sup>93</sup> Andamios é um romance histórico, com uma linguagem coloquial e variações regionais. O autor exemplifica diferenças lexicais da língua entre Uruguai e Espanha. Além do mais [...] (tradução nossa).

discursivos próprios de gêneros simples e linguagem informal, como saudação, agradecimento, interjeições e signos de exclamação, reproduzindo uma conversa cara a cara. Também, verificamos nas réplicas das/os estudantes, recursos discursivos utilizados nos gêneros virtuais, a exemplo dos emojis.

Chamou-nos a atenção, nos enunciados discentes, que na maioria era utilizada apenas a linguagem escrita, sendo que no fórum é possível utilizar imagens, sons ou vídeos. Pensamos que, provavelmente, isso tenha relação com a falta da multimodalidade nos enunciados da/o docente e/ou das/os tutora/es.

Para concluir esta breve análise dos enunciados das/os discentes, verificamos que elas/es só interagem quando solicitado e não de forma voluntária, o que demonstra a necessidade do desenvolvimento da autonomia, uma das variáveis destacadas por Moore (2002) que condicionam a distância transacional.

Continuamos a análise dos dados, com a descrição e interpretação do ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas Literatura em Língua Espanhola I, da Universidade Federal de Pernambuco.

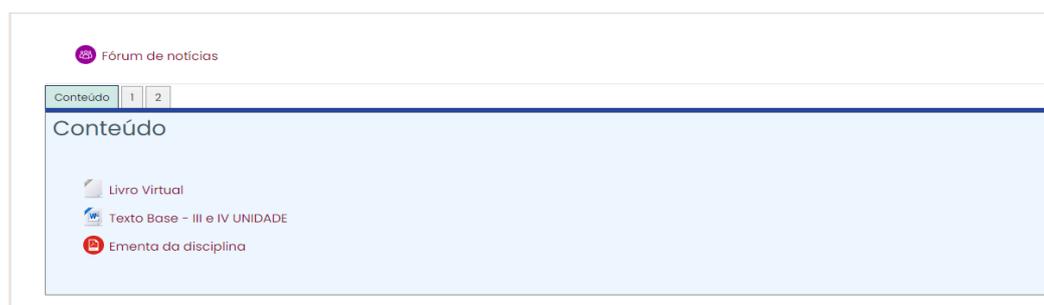
#### **4.2 Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A - UFPE**

O ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, das disciplinas Literatura em Língua Espanhola I, do curso Letras – Língua Espanhola EaD, da Universidade Federal de Pernambuco, diferentemente das da Universidade Federal de Alagoas, não está organizado por semanas, mas, como um fichário. Da mesma maneira que as disciplinas da UFAL, as da UFPE seguem o conteúdo e a metodologia do livro didático da disciplina.

Na interface principal da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A - UFPE, vemos um fórum e, embaixo dele, o fichário com três abas: a primeira denominada Conteúdo e as duas seguintes, nomeadas com os algarismos 1 e 2, respectivamente. A Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I B – UFPE, além do fórum, conta com uma consígnia de abertura da disciplina, na interface principal.

Na primeira aba do fichário da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A, lemos um título, cuja denominação é a mesma da própria aba, Conteúdo, sem uma consígnia de abertura da aba, a qual equivale à consígnia de abertura da semana, das disciplinas das UFAL. Nesta aba estão inclusos três Recursos: um Livro virtual e dois Arquivos (um *Word* e um PDF). Apresentamos a interface principal da disciplina e a primeira aba do fichário, a seguir, na Figura 23:

**Figura 23 - Imagem da interface principal do Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE**



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

Observamos que a interface principal e a primeira aba do fichário estão escritas em português. Ao clicarmos no *link* do Livro, abre-se uma nova janela e somos direcionadas à interface principal, igualmente escrita em português, que possui uma imagem, um título, uma apresentação e, à esquerda desta, o sumário. Vejamos, a seguir, a interface principal do Livro:

**Figura 24 - Imagem da interface principal do Livro virtual no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE**



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

Chamamos a atenção para o uso da língua materna do/a discente porque o conteúdo do Livro e das atividades estão em espanhol. Pensamos que, se tratando de um curso de formação de professor/as de língua espanhola, no ambiente virtual poderia ser utilizada só a língua meta e em casos pontuais, a língua materna.

Contudo, há conteúdo das atividades e dos recursos do *Moodle* que não permitem edição e que estão em português. Um exemplo disso, é o sumário do Livro, cujos *links* principais são fixos e em língua portuguesa. O sumário dá acesso à apresentação, às atividades, à bibliografia e às duas unidades.

A imagem da interface funciona como a capa do livro, com a peculiaridade de que no hipertexto, a imagem/capa se mantém em cada nova interface/folha que acessamos. Ela está composta por fragmentos de fotografias, relacionadas a diversas culturas cuja língua, pelo menos em instancias formais<sup>94</sup>, é o espanhol: as pernas de um casal dançando tango; uma *bailaora*<sup>95</sup> flamenca, um mariachi, entre outros. À direita das fotografias, lemos o título *Español*<sup>96</sup> (única palavra escrita em língua espanhola) e abaixo, Curso Licenciatura em Letras – Língua Espanhola a Distância.

A imagem utilizada, pelo docente, sugere o entendimento de que a língua espanhola é compartilhada por milhões de pessoas<sup>97</sup>, em diferentes parte do mundo e que, por isso, não deve ser homogeneizada por opiniões instituídas por grupos sociais de poder, tradicionalmente legitimados e ancorados no eurocentrismo.

Nesse sentido, lembramos que nos primórdios do ensino de língua espanhola, no Brasil, o uso exclusivo de livros didáticos editados na Espanha, incentivava uma abordagem linguístico-cultural voltada para o país ibérico. A variação linguística espanhola, principalmente a madrilenha, era o modelo de língua a ser ensinada, impondo-se como a correta.

Os aspectos culturais das diversas regiões de língua hispana retratados nas fotografias são os frequentemente difundidos na sociedade. Isso, por um lado, os torna mais familiares para as/os discentes, o que pode favorecer a motivação da aprendizagem. Por outro lado, pode consolidar certos estereótipos, a respeito dessas comunidades.

Desde a perspectiva dos MultiLetramentos literários, concebidos como a vivência da linguagem literária (em outra língua), torna-se importante transpor (pre)conceitos que possam ter-se criado em relação a aspectos culturais de diversas comunidades, para (re)construir o

---

<sup>94</sup> Em muitos países hispano-americanos, as comunidades indígenas se comunicam por meio de suas próprias línguas e utilizam o espanhol para a comunicação em contextos formais, fora da sua comunidade.

<sup>95</sup> Essa denominação refere-se à bailarina de flamenco, um gênero musical representativo da cultura espanhola.

<sup>96</sup> Espanhol (tradução nossa).

<sup>97</sup> De acordo com dados do Instituto Cervantes (Embaixada da Espanha, 2021), aproximadamente, 493 milhões de pessoas tinham o espanhol como língua materna, no ano 2021.

outro e (re)construir-se. Sob esse olhar, questionamos: o que representa o tango<sup>98</sup>? Que língua(s) fala(m) os indígenas da fotografia?

A apresentação do Livro tem como título o nome da disciplina e logo após, o subtítulo Apresentação. Abaixo, à direita da tela, visualizamos uma seta com um *link*, que indica a Unidade 1. Considerando o contexto de ensino e aprendizagem, pensamos que esta interface poderia ter sido evitada, tendo em vista que é mais uma ação que as/os estudantes devem realizar, sem que obtenham nova informação. As informações que constam nela, estão disponíveis na interface anterior. Dessa maneira, fica prejudicado o processo interativo do ambiente virtual, no aspecto da intratextualidade e da usabilidade.

No Livro constam as duas primeiras unidades, das quatro que compõem o livro didático da disciplina. A Unidade 1 e a Unidade 2 contam com 4 e 5 páginas (interfaces), respectivamente, e cada uma das páginas contém um título, um texto escrito, um texto destaque e, finalmente, uma atividade sobre o assunto abordado na página. Exemplificamos a organização e o conteúdo das páginas do Livro virtual, na seguinte figura:

**Figura 25 - Imagem da página 2 da Unidade 2 do Livro virtual no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE**



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

O conteúdo abordado, no livro, reflete uma noção de literatura predominantemente pautada na teoria da literatura e os textos integram o cânone, semelhante ao que acontece nas disciplinas da UFAL. Essa concepção de literatura é revelada nos títulos das páginas, que

<sup>98</sup> Geralmente se relaciona o tango com a Argentina, porém no Uruguai há uma grande tradição cultural desse gênero musical.

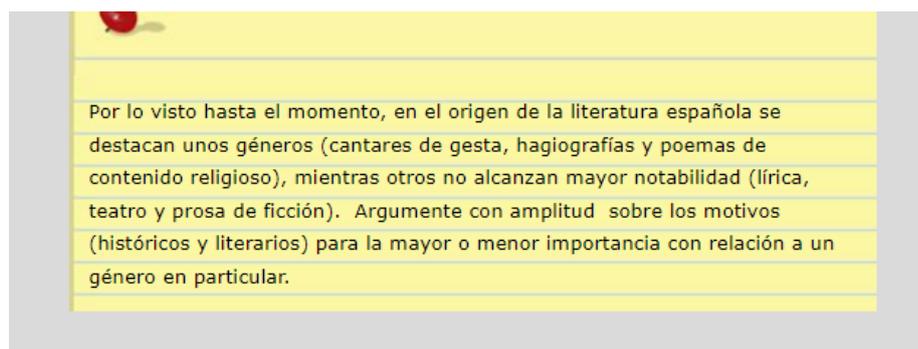
fazem referência ao período histórico a ser estudado e na consígnia de abertura da Unidade 1, quando a/o docente esclarece que “[...] *antes de adentrarnos en el estudio de las obras y autores que dan inicio a la rica tradición de la literatura española, es importante dar un breve repaso al proceso de formación [...]*”<sup>99</sup>.

Observamos que o centro do conteúdo gira entorno do texto propriamente dito (literariedade/intencionalidade) e do autor (biografia/intencionalidade), organizado cronologicamente de forma ascendente, pois são obras “que dão início” à literatura de língua espanhola, sendo o critério de seleção “a rica tradição”. Efetivamente, todos os textos literários sugeridos, no Livro, integram a lista de obras literárias consagradas.

Tomamos como exemplo de seleção de textos literários, a primeira obra apresentada para leitura, um fragmento de um poema considerado o fundador da literatura em língua espanhola, provavelmente criado no ano 1140. Para ilustrar as atividades baseadas na exploração dos gêneros literários e dos movimentos históricos, extraímos a seguinte imagem do ambiente virtual:

**Figura 26 - Imagem da atividade 4 da Unidade 1 do Livro virtual no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A - UFPE**

100



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

Vemos que a consígnia da atividade demanda, das/os discentes, unicamente conhecimentos de aspectos históricos e estilísticos e de gêneros literários, pois elas/es devem argumentar sobre os motivos (históricos e literários) de um gênero literário, em particular, se destacar nos discursos sobre a literatura.

<sup>99</sup> “[...] *antes de adentrarnos no estudo das obras e autores que dão início à rica tradição da literatura espanhola, é importante dar uma breve revisão sobre o processo de formação [...]*” (tradução nossa).

<sup>100</sup> Como visto até agora, no origem da literatura espanhola destacam-se uns gêneros (cantares de gesta, hagiografias e poemas de conteúdo religioso), enquanto outros não atingem maior notoriedade (lírica, teatro e prosa de ficção). Argumente com amplitude, os motivos (históricos e literários) para a maior ou menos importância com relação a um gênero em particular (tradução nossa).

As páginas do Livro reproduzem características de livros didáticos físicos, exceto pelo *links* disponibilizados no Destaque, tendo em vista que o texto escrito é linear, na cor preta e sem presença de outras modalidades de linguagem. Assim, apenas a intertextualidade está presente no hipertexto, o que o torna pouco interativo.

O Destaque possibilita, através do *link*, acessar à *Web*. Os *sites*, para os quais as/os discentes são direcionadas/os, apresentam informações adicionais sobre o assunto abordado no texto, como a biografia do escritor, ou disponibilizam o texto literário completo, proposto para leitura. Por exemplo, o *link* de um dos destaques dá acesso ao poema completo sugerido para estudo na primeira unidade, como mostramos abaixo:

**Figura 27 – Imagem do destaque na Página 4 da Unidade 1 do Livro virtual no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE**

101



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

Respeito dos textos literários propostos na disciplina, reconhecemos uma maior dificuldade em ensinar literatura de língua espanhola da época do seu surgimento, através de obras que não façam parte do cânone, pois naquela época, os escritos eram escassos e a oralidade atingia menos quantidade de pessoas. Assim, poucas obras eram (re)conhecidas.

Por outro lado, os textos entendidos, desde os primórdios da literatura, como literários, dificilmente, após longo tempo, perdem esse *status*. Com isso, as obras clássicas da literatura continuam integrando o cânone, sendo, este, o único guia para a seleção de textos literários daquela época.

Apesar da maioria das atividades estarem em consonância com um ensino de literatura mais tradicional, algumas delas proporcionam uma leitura interpretativa que se intersecciona com a compreensão. Voltamos a citar o primeiro fragmento de poema, proposto para leitura na disciplina, o qual está escrito em espanhol arcaico. A atividade apresenta uma versão moderna de uma das estrofes do poema original e propõe que, a partir dela, as/os

---

<sup>101</sup> Para ler o texto completo, ver (tradução nossa).

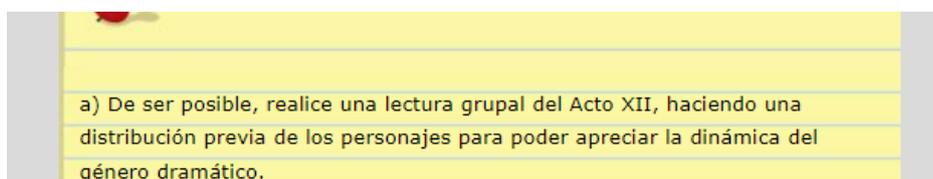
estudantes realizem uma tradução pessoal, em espanhol, de uma outra estrofe do poema original.

A (re)construção pessoal da estrofe, por parte dos/as discentes, oportuniza a mobilização de conhecimentos novos (léxico do espanhol arcaico, aspectos literários relativos ao texto e contexto do poema) com conhecimentos apreendidos (língua espanhola moderna, discursos sobre a literatura, vivências outras). Assim, não impera o saber institucionalizado, mas, este funciona como um suporte do saber da/o estudante, para a (re)construção de um novo saber, que para compreendê-lo, as/os estudantes precisam ter um olhar crítico sobre ele.

Percebemos, do mesmo modo que nas disciplinas da UFAL, que a leitura individual é solitária e não há, em geral, uma leitura compartilhada, exceto numa atividade, na qual a/o docente orienta a leitura, em grupo, de um ato que pertence a um texto dramático, legitimado pelo cânone da literatura espanhola. Expomos a proposta de atividade, a seguir, na Figura 28:

**Figura 28 – Imagem do fragmento da atividade da Página 3 da Unidade 2 do Livro virtual no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE**

102



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

Nesse sentido, lembramos que Cosson (2018; 2020; 2021) ressalta a importância da leitura compartilhada no processo de letramento literário, pois possibilita que o/a leitor/a (re)conheça, na perspectiva do outro, sentidos antes inadvertidos. Nessa atividade, a/o docente encoraja as/os integrantes do grupo para que escolham personagens e os representem.

Apesar da atividade fazer referência apenas à leitura, o fato de ser em grupo, propicia comentários das/os discentes, acerca do texto literário, que podem suscitar uma leitura literária responsiva em outra linguagem, que não a escrita. Com isso, as/os estudantes têm a oportunidade de perceber as características próprias do gênero dramático, através da vivência do texto literário na sua plenitude: a leitura e a representação.

De igual modo que nas disciplinas da UFAL, a/o docente propõe a leitura do texto original, porém, muitas vezes, de fragmentos dele. Não identificamos, nas atividades

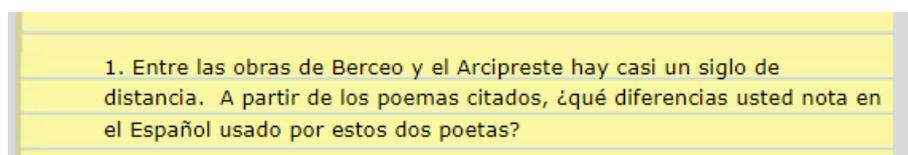
<sup>102</sup> a) Se for possível, realize uma leitura em grupo do Ato XII, fazendo uma distribuição prévia das personagens para poder apreciar a dinâmica do gênero dramático (tradução nossa).

didáticas, momentos de pré-leitura e pós-leitura. A leitura dos textos literários prioriza a contextualização poética, histórica e estilística.

As atividades são apresentadas na forma de bilhetes/recados, o que outorga informalidade e leveza na instrução. Nas atividades, o docente utiliza a linguagem formal, dirigindo-se às/aos estudantes com o tratamento *usted*<sup>103</sup>, no lugar de utilizar o tratamento informal, o que, ao nosso ver, pode atenuar o aspecto informal do gênero escolhido para apresentar a atividade, o bilhete. Mostramos um fragmento de atividade, no qual observamos essa linguagem, na seguinte figura:

**Figura 29 – Imagem do fragmento da atividade da Página 3 da Unidade 1 do Livro virtual no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I B – UFPE**

104



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

Destacamos o Livro como o recurso que propicia maior qualidade no processo interativo no ambiente virtual da disciplina, considerando que todas as outras atividades utilizadas, no Moodle, são de arquivos de textos *Word* e PDF. O Livro é de natureza intratextual, pois, todas suas interfaces estão interconectadas numa interface, isto quer dizer, que independentemente da página que estiverem localizados as/os estudantes, terão acesso por meio de *links*, a todas as outras páginas do Livro.

A navegabilidade, por conseguinte, torna-se outra vantagem, pois com um *click*, encontra-se acessível qualquer conteúdo que integre o Livro. Outra característica, a ser ressaltada, tem relação com a possibilidade de integrar diversas mídias, como imagens, áudios e vídeos, o que se reflete numa maior mixagem de linguagens.

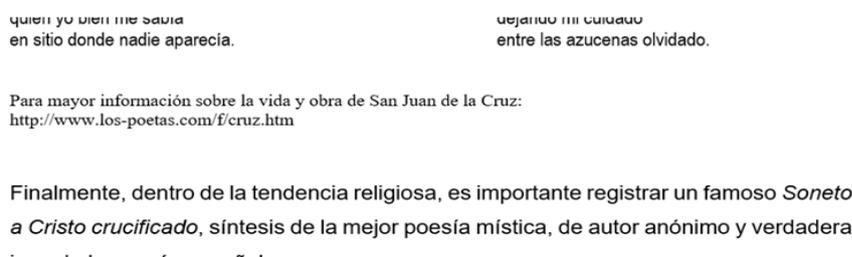
Voltando à primeira aba do fichário, visualizamos o *link* do segundo Recurso, intitulado Texto Base – III e IV Unidade, que permite baixar, automaticamente, um arquivo de texto em formato *Word*, com o conteúdo das unidades, que completam o livro didático da disciplina. De igual forma que no Livro virtual, o texto reproduz uma escrita física, somente

<sup>103</sup> O senhor/a senhora (tradição nossa).

<sup>104</sup> Entre as obras de Berceo e o Arcipreste há quase um século de distância. A partir dos poemas citados, que diferenças a senhora/o senhor nota no espanhol usado por esses dois poetas? (tradução nossa).

com linguagem verbal. Possui endereços de páginas *Web*, mas não são *links*, apenas a escrita linear, sem indexador, como mostramos num fragmento extraído do Recurso Texto Base:

**Figura 30 – Imagem do fragmento do Texto Base do ambiente virtual no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE**



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

O conteúdo e as atividades propostas são similares ao do Livro virtual. Não identificamos propostas de pré-leitura e pós-leitura. A leitura individual é realizada à sois e se propõe a interpretação de textos literários, na qual as/os estudantes, do mesmo modo que as/os alunas/os das disciplinas da UFAL, mobilizam, principalmente, saberes analíticos-textuais e históricos da literatura.

O último Recurso da aba Conteúdo, intitulada Ementa da disciplina, dá acesso, por meio do *link*, a um arquivo PDF que se abre na mesma janela. No texto é apresentado o Programa do componente curricular, que apresentamos na Quadro 6 (p. 88). A ementa da disciplina traz expresso aquilo que o ambiente virtual revela, uma noção de literatura tradicional pautada em períodos históricos, organizados de forma crescente com a lista dos textos literários a serem lidos pelas/os estudantes.

Na segunda aba, denominada com o algarismo 1, a consígnia de abertura contém o título *Actividades puntuales*<sup>105</sup> e inclui quatro Tarefas, denominadas *Actividad*<sup>106</sup>. Na Figura 31, que apresentamos a continuação, vemos a imagem da interface da segunda aba do fichário:

<sup>105</sup> Atividades pontuais (tradução nossa).

<sup>106</sup> Atividade (tradução nossa).

**Figura 31 – Imagem da interface da aba 1 no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE**



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

Todas as atividades possuem um desenho similar: ao clicarmos no *link*, acessamos a uma interface, na qual lemos uma consígnia da atividade cujo título faz referência a uma atividade do Livro virtual ou do Texto Base, e um texto instrutivo que reproduz a consígnia da atividade do Livro ou do Texto Base. Vemos, na próxima imagem, um exemplo da organização composicional das tarefas:

**Figura 32 – Imagem da *Actividad 2* da aba 1 no Moodle da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE**



Fonte: Plataforma Moodle do Curso de Letras – Língua Espanhola – UAB/UFPE, 2022.

Assim, as tarefas consistem em quatro atividades extraídas do livro didático. A última aba, denominada 2, não tem conteúdo. Com isso, pensamos que ela pode ser excluída do fichário.

Através da análise do ambiente virtual de aprendizagem da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A – UFPE, percebemos que o ensino de literatura se fundamenta, sobretudo, em paradigmas tradicionais e, conseqüentemente, os saberes históricos e estilísticos da literatura são destaques da disciplina, aproximando-se de um letramento

literário mais como práticas de uso da linguagem literária (Cosson, 2015). A proposta de leitura é predominantemente solitária e se fundamenta na interpretação do texto, a qual demanda mobilizar saberes relacionados à literariedade e ao contexto de produção.

Em relação à interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, identificamos que algumas atividades do Livro incentivam as/os discentes a compartilharem a leitura literária. Contudo, no *Moodle*, não se oferece um espaço específico para o compartilhamento, o que evidencia uma menor implicação da/o docente na atividade, deixando por conta, apenas, das/os estudantes, o desenvolvimento da leitura compartilhada.

As atividades da aba 1 se limitaram à Tarefa, na qual a/o estudante entrega o trabalho, no arquivo de texto, e tem a possibilidade de interagir com docentes ou tutoras/es, numa das interfaces da atividade. O único fórum que integra a disciplina foi utilizado como uma espécie de mural, para dar informações gerais e não como uma atividade pedagógica.

A qualidade da interação, entre os participantes da disciplina, é reduzida, apesar de que nas consígnias, o docente dá as boas-vindas às/aos estudantes e se coloca à disposição para ajudar, o que consideramos um gesto discursivo acolhedor. O ambiente virtual não se destaca pela qualidade do processo interativo, exceto pelo Livro virtual, que como expusemos, se caracteriza pela intratextualidade e navegabilidade.

A título de conclusão parcial deste capítulo de análise, consideramos que a descrição e interpretação do ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1, do Curso de Letras Espanhol EaD, da UFAL, e de Literatura em Língua Espanhola I do curso Letras – Língua Espanhola, da UFPE, permite-nos constatar algumas afirmações dos pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa. Percebemos que o ensino de literatura continua arraigado a práticas de ensino de literatura tradicionais, embora algumas propostas didáticas se aproximem a um ensino de literatura no sentido de letramento literário, como prática social de linguagem.

Todas as disciplinas têm como norte o livro didático, o qual evidencia que o objetivo do processo de ensino e aprendizagem de literatura está mais voltada para o desenvolvimento da competência literária, entendida como a aquisição de habilidades, para identificar a literariedade e a intencionalidade e, assim, interpretar o texto literário. Dessa forma, o estudo é do texto, pois quando se aborda o interdiscurso e o contexto, se faz em função dos aspectos internos da obra.

Mostra disso, são os textos literários sugeridos para leitura, os quais, quase a totalidade, pertencem ao cânone, bem como os escritores (homens) são representativos dos

períodos históricos. Assim, a seleção acontece em razão das características que os textos carregam, para serem modelos de estilos de época, as chamadas obras principais.

Todas as disciplinas propõem uma leitura individual solitária e não há um acompanhamento das/os docentes nem das/os tutoras/es ao longo da leitura. A maioria das leituras compartilhadas limitam-se à partilha de alguns aspectos do conteúdo a serem adquiridos, para realizar a análise literária do texto.

A leitura se estanca na resposta à atividade, na maioria das vezes, por meio da produção de um texto escrito e linear: a análise literária ou as respostas a perguntas que mobilizam saberes dos discursos sobre a literatura.

Não observamos momentos de pré-leitura, tão importantes, principalmente, se atentamos para a leitura em outra língua. As/os discentes têm contato com o texto literário em espanhol de forma direta, sem motivação ou apresentação da obra. Desse modo, a leitura literária não desenvolve a decodificação do “outro” signo, prevalecendo o símbolo no início da leitura.

Contudo, as imagens estáticas utilizadas, em algumas das disciplinas, funcionam como apresentação dos textos literários, o que enriquece a vivência da literatura. Nesse sentido, a/o docente insinua um entendimento da literatura como uma linguagem simbólica que significa nas palavras, mas que não necessariamente requer só palavras e sim múltiplas maneiras de entrecruzar as palavras com outras linguagens. Dessa forma, o ensino se aproxima da concepção de MultiLetramentos literários. Porém, como já assinalamos, não identificamos um aprofundamento do uso da imagem.

Constatamos que a qualidade da interação, no ambiente virtual de aprendizagem, foi significativamente mais favorável nas disciplinas em que a/o docente desenvolveu atividades no fórum. Ainda, naqueles fóruns nos quais as tutoras interagiram com todas/os as/os estudantes, em um curto período e que realizaram uma avaliação e deram sugestões mais detalhadas, revelando uma maior implicação com o outro e demonstrando um Saber Situado, bem como utilizaram, nos seus enunciados, recursos discursivos que propiciam o diálogo, a participação discente foi maior, não se limitando apenas a réplicas, mas incluindo tréplicas.

Nessas mesmas disciplinas, nas quais verificamos mais e melhor interação, percebemos que o enunciado da/o docente se caracteriza pela polidez nas instruções e pela linguagem afetuosa. A/o docente utiliza também os saberes construídos, na sua prática pedagógica, e se atenta para os possíveis saberes de suas/seus interlocutoras/es, em um diálogo implicado. Essas ações demonstram quão relevante é tomar conhecimento e compreender aspectos sociais da linguagem para aprimorar, atravessado pelo Saber Situado, a

interação no ambiente virtual de aprendizagem, de modo a oportunizar uma educação a distância de excelência.

Os quatro ambientes virtuais de aprendizagem analisados têm um grau de qualidade do processo interativo reduzido, ao considerarmos as características do hipertexto. Identificamos atividades intertextuais em todas as disciplinas, que dão acesso à vídeos e a textos escritos. Houve atividades intratextuais, como o Livro virtual, muitas atividades eram de fácil navegação e os fóruns propiciaram a interação. Contudo, a falta de acompanhamento de docentes e/ou tutoras na intertextualidade ou o uso limitado da multimodalidade, entre outros, revelam essa empobrecimento do processo interativo no *Moodle*.

No processo de pesquisa, fomos percebendo que, dentro da realidade particular em que acontece o ensino e a aprendizagem de cada uma das disciplinas pesquisadas, as/os docentes e tutoras/es empenharam-se em propiciar situações, que acreditamos são, de MultiLetramentos literários. Falamos de realidade particular, porque o que acontece no ambiente virtual de aprendizagem, depende de múltiplos outros fatores, que não apenas das/os participantes da disciplina: docentes, tutoras/es e discentes.

Pela experiência que temos na gestão de cursos, na modalidade a distância, sabemos que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de literatura incluem legislação, projeto pedagógico, tecnologia, planejamento etc. Ilustramos o dito, com alguns fragmentos de respostas coletadas do Questionário docente, que um/a das/os docentes respondeu. Na pergunta sobre as dificuldades para dar aulas a distância, obtivemos a seguinte resposta:

### **Extrato 37- Fragmento de resposta coletada do Questionário docente**

<b>Houve alguma(s) dificuldade(s) para ministrar as aulas a distância? Se sim, quais? Se não, a que você atribui o sucesso? - Caso prefira não responder, escreva: prefiro não responder</b>
Não sei se falar em sucesso. O grande problema do EaD na UFPE, a meu ver, são as dificuldades no administrativo [calendários improvisados, burocracia na definição de professores e tutores, etc.] [...].

Fonte: dados da pesquisadora

Na resposta se evidenciam os problemas de ordem administrativos. Esses problemas, frequentemente, derivam de outras instâncias superiores à administração do curso. No caso da modalidade a distância, nas IFES, os cursos não dependem só da universidade. Muitas vezes, a universidade não recebe a verba prevista do órgão competente, para o planejamento semestral, que inclui deslocamento de discentes, tutoras/es e/ou docentes aos polos, pagamento de bolsas etc. Assim, o planejamento realizado pela coordenação fica comprometido e, às vezes, acaba sendo improvisado, como a resposta revela.

Outro problema enfrentado, na modalidade a distância, diz respeito ao meio de interação, no quesito multiletramentos. A seguinte resposta docente revela isso:

### Extrato 38 - Fragmento de resposta coletada do Questionário docente

<b>Você fez algum curso de formação de professores referente ao ensino na EaD, à época que começou a ministrar aulas nessa modalidade? Se sim, quais? Se não, gostaria de ter feito? Por quê?</b>
Não fiz curso de EaD na época, mas sim durante o último ano, quando, pela pandemia, se determinou as aulas on-line para o ensino presencial.

Fonte: dados da pesquisadora

Docentes, tutoras/es e discentes precisam conhecer a natureza do ambiente em que o processo de ensino e aprendizagem acontece, neste caso, o ambiente virtual, para usufruir plenamente das possibilidades do hipertexto. Uma das características específicas do ambiente virtual é a interação. Promover cursos de formação e de formação continuada para docentes e tutoras/es, sobre as particularidades da modalidade a distância pela *Internet*, e como fazer o melhor uso delas, podem melhorar, significativamente, a qualidade do ensino. Estamos falando, aqui, da instância do planejamento pedagógico do curso, que geralmente incluem a coordenação responsável pela EaD, na universidade, e a coordenação do curso.

A prática docente, na modalidade a distância, confirma a necessidade de desenvolver os multiletramentos, pois para a pergunta sobre o que mudaria a/o docente, após a experiência na EaD, a resposta extraída do questionário diz:

### Extrato 39- Fragmento de resposta coletada do Questionário docente

<b>Após a experiência de você ministrar Literatura de língua espanhola 1 na Licenciatura em Letras Espanhol EaD, há algo que você mudaria? Por quê? - Caso prefira não responder, escreva: prefiro não responder.</b>
Daria mais valor ao material áudio-visual, mas isso requer de uma elaboração prévia com suporte técnico, o qual não tem sido sempre possível.

Fonte: dados da pesquisadora

A referência ao audiovisual demonstra que outras linguagens e não apenas a escrita (linear) podem melhorar as práticas pedagógicas, na modalidade a distância. Essa valorização do vídeo, por parte da/o docente, evidencia, também, que a literatura pode ser abordada além do livro impresso. A resposta atenta, ademais, para a importância de diversas equipes trabalhando em conjunto, na modalidade a distância, como o suporte técnico.

O ambiente virtual não pode nem deve ser apenas responsabilidade das/os docentes. A prática pedagógica permite escolher e/ou elaborar materiais significativos para desenvolver

o saber discente, mas está longe de pretender que professoras/es tenham que produzir todo o material. Para isso, a colaboração de especialistas em tecnologia, como os no contexto da EaD, é primordial para a criação de um ambiente interativo, acorde às necessidades de ensino.

Com relação ao conteúdo e à metodologia adotada nas disciplinas, problematizar o processo de elaboração do projeto pedagógico do curso, refletindo sobre as implicações das ementas das disciplinas, no processo de ensino, torna-se fundamental. A resposta ao Questionário docente, sobre o objetivo da disciplina, reflete o que está posto na ementa. Vejamos no extrato, a seguir:

#### **Extrato 40 - Fragmento de resposta coletada do Questionário docente**

<b>Qual foi o objetivo principal da disciplina Literatura de língua espanhola 1 na modalidade a distância, ofertada por você? Por quê? - Caso prefira não responder, escreva: prefiro não responder.</b>
--

Promover o conhecimento da origem da literatura em língua espanhola.
--

Fonte: dados da pesquisadora

Como aponta Segabinazi (2011), faz-se necessário desenvolver um olhar crítico sobre o ensino superior, que inclua a problematização da formação docente, com pesquisas voltadas para as práticas pedagógicas das/os professoras/as, no ensino superior, e para os documentos que orientam essas práticas. Para finalizar o presente texto/discurso, pois a pesquisa já sugere desdobramentos, apresentamos, a seguir, algumas considerações.

## 5 CONSIDERAÇÕES (FINAIS)

Longe de dar por finalizada a pesquisa e indicarmos “a” solução, propusemo-nos problematizar o processo de ensino e aprendizagem de literatura em língua espanhola, em cursos de formação de professoras/es, na modalidade de educação a distância. Afinal, como orienta a Linguística Aplicada, buscamos “[...] criar inteligibilidades sobre [os problemas], de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (Moita Lopes, 2006, p. 20).

Os questionamentos suscitados, pelo ensino de literatura de língua espanhola, à época de estudante na universidade, somados à vivência da docência no ensino básico e na formação de professoras/es de espanhol e enriquecida, nos últimos anos, pela modalidade a distância, motivaram os objetivos desta pesquisa, desenvolvida no contexto da Licenciatura em Letras Espanhol EaD, da UFAL e da Licenciatura em Letras - Língua Espanhola EaD, da UFPE.

A pesquisa foi possível em virtude da perspectiva de análise interpretativista da Linguística Aplicada Indisciplinar e Implicada (Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2015; 2022; 2022), que intercambia saberes com os diversos campos de estudos da linguagem, da educação, da sociedade, da história, da ideologia, entre outros. Para realizarmos a construção de dados, aderimos à pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986; Triviños, 1987), com o intuito de compreender o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e não apenas para quantificarmos resultados. A investigação é de cunho etnográfico (Mattos; Castro, 2011), pois consideramos o ambiente real de comunicação, reavaliamos e ampliamos o universo pesquisado, tentando trazer à luz aspectos subjetivos da pesquisa, através dos questionamentos suscitados na ação de pesquisar.

Por meio da observação e construção dos dados, descrevemos e interpretamos o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, de quatro disciplinas de literatura de língua espanhola, sendo duas da Licenciatura em Letras Espanhol EaD, da Universidade Federal de Alagoas (Literatura de Língua Espanhola 1) e duas da Licenciatura em Letras – Língua Espanhola EaD da, Universidade Federal de Pernambuco (Literatura de Língua Espanhola I). A construção dos dados incluiu a observação dos ambientes virtuais de aprendizagem das disciplinas e a aplicação de questionários a docentes, tutoras/es e discentes.

Na interpretação, caracterizamos práticas de ensino de literatura evidenciadas no ambiente virtual das disciplinas, considerando aspectos relacionados com os MultiLetramentos literários, a interação e o processo interativo. Complementamos a

interpretação, com a análise dos questionários, a qual nos proporcionou conhecimento sobre o contexto social das/os sujeitos, suas crenças, expectativas, vivências, opiniões etc.

A fundamentação teórica acompanha os pressupostos da Linguística Aplicada, no sentido de estudar a linguagem, na perspectiva social. Assim, abordamos concepções da teoria dialógica do discurso (Bakhtin, 2006; Bakhtin/Volochínov, 1981), do(s) letramento(s) (Soares, 2004; Kleiman, 1995), da teoria da literatura (Compagnon, 2003; 2009; Culler, 1995; 1999; Eagleton, 2001), do letramento literário (Cosson, 2015; 2018; 2020; 2021), dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2019); da leitura (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020), da leitura literária (Roseblatt, 2002), da distância transacional (Moore, 2002; Moore; Kearsley, 2007), do Saber Situado (Souto Maior; Lima 2017) e da interação na EaD (Lemos, Cardoso e Palácios, 1999; Santos e Silva, 2004; Silva, 2004; Zangara, 2017).

Com base nas concepções apresentadas acima, entendemos a linguagem como dialógica, carregada de sentidos sociais e ideológicos, e por isso, acreditamos que a função do(s) letramento(s) é interrogar o modo e a finalidade do uso da linguagem e não, somente, servir de ferramenta de comunicação, quando exigida pela sociedade. Nesse questionar do(s) letramento(s) reside a fluidez do conceito, que abrange novas práticas discursivas, acompanhando as mudanças de meios e mensagens.

A análise das atividades, dos recursos e das consígnias utilizados no *Moodle* das disciplinas revelou um ensino de literatura predominantemente pautado nos paradigmas analítico-textual e histórico, cuja seleção de textos literários obedece ao cânone e cujo objetivo é formar um/a leitor/a competente para interpretar o texto, mobilizando saberes relacionados com a literariedade e com aspectos históricos e estilísticos que justificam a intenção do texto.

A metodologia mais utilizada no processo de ensino e aprendizagem foi a leitura individual de fragmentos dos textos originais. Não observamos, em nenhuma das propostas didáticas, um trabalho de apresentação ou introdução do trabalho, momento essencial quando se trata da Leitura Literária Responsiva em outra língua, nem um momento de aprofundamento da compreensão do texto. Tanto o conteúdo quanto a metodologia de ensino foram embasados no livro didático das disciplinas.

Identificamos indícios de um letramento literário na perspectiva de práticas sociais da linguagem literária, em atividades pontuais que incorporaram a leitura compartilhada e a mobilização de conhecimentos já adquiridos para construir novos, evidenciando um Saber Situado. Algumas propostas pedagógicas incluíram, no hipertexto, outras modalidades de linguagem além da escrita, com destaque para a imagem estática e com menos frequência para

o audiovisual, aproximando-se, sutilmente, de um trabalho docente voltado para os MultiLetramentos literários.

Da interpretação dos enunciados da tutoras, na interação com as/os discentes, nos fóruns virtuais educacionais, sugeridos nas disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 da Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UFAL, percebemos que a tutora que realizou uma avaliação do trabalho discente mais detalhada e fez sugestões mais pontuais para que as/os estudantes pudessem melhorar o trabalho, com vistas a um Saber Situado, promoveu uma interação maior e de melhor qualidade com as/os suas/seus discentes, diferentemente das tutoras que avaliaram o trabalho e fizeram sugestões de forma mais geral.

A análise dos enunciados das/os docentes e das tutoras, nas consígnias e nos fóruns, respectivamente, revelou uma participação e interação das/os estudantes mais efetivas quando os enunciados apresentavam recursos discursivos de humanização, incentivo e implicação com outro. Concluímos, dessa feita, que a atuação das/os docentes e das/os tutoras/es pode promover mais ou menos distanciamento transacional pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, na modalidade a distância.

A observação do processo interativo apontou que o ambiente virtual das disciplinas precisa aprimorar alguns elementos interativos e incluir outros que não são explorados. Verificamos que o intertexto se destaca nas disciplinas, contudo não há orientação e acompanhamento das/os discentes, por parte das/os docentes ou das/os tutoras/es, na navegação pela *Web*. A navegabilidade foi outro elemento identificado no *Moodle* e que pode ser aperfeiçoado, considerando o contexto social das/os discentes. Apenas em uma das disciplinas teve lugar a intratextualidade, característica que pode ser incorporada e mais bem aproveitada. Portanto, o processo interativo é subtilizado em todas as disciplinas de Literatura de Língua Espanhola 1 pesquisadas.

Compreendemos, pela pesquisa do processo de ensino e aprendizagem de literatura de/em língua espanhola, no ambiente virtual de aprendizagem que, embora haja o empenho das/os docentes e tutoras/es por uma melhor qualidade do processo, existe a necessidade de aprofundarmos mais nas discussões sobre o ensino de literatura na perspectiva dos MultiLetramentos literários e de materializá-los nos projetos dos cursos de formação de professoras/es e no planejamento das disciplinas, para que eles se efetivem nas práticas pedagógicas da universidade e, conseqüentemente, da escola.

Quando sugerimos aprofundarmos nas discussões sobre os MultiLetramentos literários, queremos dizer que precisamos continuar pesquisando sobre o processo de ensino e aprendizagem, para entender os possíveis problemas e acompanhar as mudanças que ocorrem

nele, como efeito, principalmente, do desenvolvimento de novas práticas de linguagem. Essas práticas nos revelaram que o ensino de literatura, na modalidade a distância, não depende só de concepções e metodologias referentes à linguagem literária, mas também de noções relacionadas à interação e ao processo interativo.

Propomos, assim, que no ensino de literatura de língua espanhola, os MultiLetramentos literários sejam entendidos como a apropriação da linguagem literária, cujo objetivo é propiciar a vivência dessa linguagem, através de experiências de Leitura Literária Responsiva de (hiper)textos literários, que desenvolvam uma ação leitora dialógica literária.

Os MultiLetramentos literários, na metodologia de ensino, prezam pela qualidade da interação, um fator fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e para a construção de uma formação profissional. A interação com as/os outra/os complementa a (re)significação da linguagem literária, e assim, a aprendizagem passa a ser pautada por uma mediação dialógica. A interação mais situada, ao contrário da generalizante, estreita a interlocução pedagógica e qualifica o diálogo no espaço da educação a distância.

A presente pesquisa se configura como um aporte à construção de “edifícios” móveis, cuja mobilidade permite “a proliferação, a ampliação e a multiplicação de perspectivas” (Fabrício, 2006, p. 60). Com isso, a problematização do ensino de literatura de língua espanhola, na modalidade a distância, nas licenciaturas, continua com a possibilidade de considerar os desdobramentos da construção da perspectiva do MultiLetramento e da concepção de Leitura Literária Responsiva desenvolvidas neste estudo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Tazio. Afetos & efeitos: escrever sobre escrever. In: OLIVEIRA, E.; MORAES, G.; PEPE, C. **Leitura literária e mediação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ABL, 2014. p. 79-88.

AZAMBUJA, Kristianny. **Narrativas Digitais e Performances Identitárias**: um estudo dos sentidos linguístico-discursivos de professoras em formação no ensino aprendizagem da língua espanhola em um curso na modalidade EaD. 2020. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Hucitec, São Paulo, 1981.

BALLESTER BIELSA, M. del Pilar. Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo. **Carabelas**, 48, p. 65-84, 2000. Disponível em [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/48/48\\_065.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_065.pdf). Acesso em: 23 de set. de 2022.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. *et al.* Análise estrutural da narrativa. Trad. Maria Zélia Barbbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.

BELLI, Gioconda. **El pez rojo nada en el pecho**. España: Editorial Visor libros, S.L, 2020.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campina, SP: Autores Associados, 1999.

BORGES, Jorge Luis. El otro. In: **El libro de arena**. España: Alianza Editorial S.A, 1998.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sisuab**. Página inicial. Disponível em: [sisuab2.capes.gov.br](http://sisuab2.capes.gov.br). Acesso em: 4 de fev. de 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 21 de mar. de 2021.

BRASIL. Portaria 528, de 6 de junho de 2024. Estabelece prazo para criação de novas referências de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 de jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-528-de-6-de-junho-de-2024-564275259>. Acesso em: 15 de jun. de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível

em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 de jul. de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares** para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de línguas estrangeiras moderna. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimento de língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas: sobre lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. **Enseñar Lengua**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. *In*: ZANOTTO, M. S.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 73-92, jan./jun., 2021.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**. Uberlândia, UFU, v. 31, n. 3. p. 173-187, jul./dez. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo, Contexto, 2020.

CORTÁZAR, Julio. El diario a diario, *In*: **Historias de Cronopios y de Famas**. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

CULLER, Jonathan. **Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature**. Londres: Routledge, 1975. Disponível em:

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203449769/structuralist-poetics-jonathan-culler>. Acesso em: 23 de set. de 2021.

CULLER, Jonathan. A literariedade. *In*: ANGENOT, Mark; BESSIÈRE, Douwe; KUSHNER, Eva. **Teoria literária: problemas e perspectivas**. Tradução de Ana Luísa Faria e Miguel Serra Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 44-58.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EGÜEZ, Iván. **Cuentos inocentes**. Quito: Alfaguara, 1996.

EVEN-ZOHAR, Itamar. **Polisistemas de cultura**. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv, 2017. Disponível em: [https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas\\_de\\_cultura2007.pdf](https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf). Acesso em: 12 de mar. de 2022.

EXPERIENCIA CORTÁZAR. Julio Cortázar entrevista casa Tomada. **YouTube**, 13 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2S7ChIJK3DY>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

GARCÍA, Juan Carlos Reig. Clic. Último cuento. *In*: **Los días de miércoles y otros cuentos**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO CERVANTES. El español en el mundo. **Anuario del Instituto Cervantes 2021**. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2021.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf). Acesso em: 11 de out. de 2023.

KLEIMAN, Ângela. O conceito de Letramento e suas implicações para a alfabetização. **Projeto Temático Letramento do Professor**. São Paulo: UNICAMP, 2007. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em: 27 de jan. de 2021.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEMOS, André, CARDOSO, Claudio. e PALÁCIOS, Marcos. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 9, n. 1, julho, p. 68-76, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Lilian Soares. As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2287/1/As%20pr%C3%A1ticas%20lingu%C3%ADstico-discursivas%20em%20cons%C3%ADgnias%20e%20as%20identidades%20do%20docente%20na%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20de%20saberes%3A%20estudo%20interpretativo%20em%20turmas%20de%20letras%20EAD%20do%20IFAL.pdf>. Acesso em: 14 de jul. de 2021.

MATTOS, Carmen. L.G; CASTRO, Paula. A. **Etnografia e Educação: Conceitos e Usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. MACHADO, A. BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002. Disponível em: [https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt\\_cursos/textos\\_praticas\\_digitais/tema\\_04/leituras/Tema%204%20-%20Saiba%20mais%20-%20G%C3%AAneros%20textuais%20emergentes%20no%20contexto%20das%20tecnologias%20digitais.pdf](https://conteudo.catolica.edu.br/conteudos/nbt_cursos/textos_praticas_digitais/tema_04/leituras/Tema%204%20-%20Saiba%20mais%20-%20G%C3%AAneros%20textuais%20emergentes%20no%20contexto%20das%20tecnologias%20digitais.pdf). Acesso em: 11 de nov. de 2022.

MÉNDEZ, José María. Ernesto el embobado. *In*: IMBERT, Enrique Anderson. et al. **Cuentos breves latinoamericanos**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: ROCA, R. C. P. P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à Distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, Michael. Theory of transactional distance. *In*: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 2002. p. 22-38.

NEYRA, Patricia. **Avaliação formativa na Licenciatura de Espanhol**: autoavaliação e autorregulação em foco. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2014.

NEYRA, Patricia. **Conta(os)**: o texto literário no ensino/aprendizagem de língua espanhola. 2009. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

NEYRA, Patricia; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. A construção de um Saber Situado a partir da interação nos fóruns da Licenciatura em Letras Espanhol EaD. **Letras**, v. 32, n. 1, p. 57-74, Edição especial 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71105>. Acesso em: 21 de dez. de 2022.

OBREGÓN, Luis González. **Las calles de México**: leyendas y sucesos, vida y costumbres de otros tiempos. México: Editorial Porrúa, 2014.

ORLANDI, Eni. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2022.

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PIZARNIK, Alejandra. **Los trabajos y las noches**. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1995.

POE, Edgar Allan. Filosofia da composição. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.

ROBLER, M. D.; WIENCKE, W. R. Design and Use of a Rubric to Assess and Encourage Interactive Qualities in Distance Courses. **American Journal of Distance Education**, v. 17, n. 2, p. 77-98, 2003. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1207/S15389286AJDE1702\\_2+](http://dx.doi.org/10.1207/S15389286AJDE1702_2+). Acesso em: 19 de ago. 2021.

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva socio-histórica: privação sofrida, e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROSENBLATT, Louise. **La literatura como exploración**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SANTAELLA, Luzia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 7, n. 14, p. 15–22, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3446>>. Acesso em: 22 de fev. de 2021.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 267-287, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. de 2022.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente**: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6177>. Acesso em: 5 de out. de 2021.

SHUA, Ana M. El respeto por los géneros. In: **Cazadores de letras**. Minificción reunida. Madrid: Páginas de Espuma, 2009, p. 411.

SHUA, Ana M. **No son Haikus**. Buenos Aires: Emecé, 2024.

SILVA, Marco. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 4, n. 12, p. 1-17, mai./ago., 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117821008>. Acesso em: 23 de fev. de 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, v. 25, p. 5-17, jan. /fev. /mar. /abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Estudos Discursos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. de C. **A linguística Aplicada no Ensino e Aprendizagem e nos Estudos Discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022. p. 516-541. Disponível em: <<https://www.editoralupa.com.br/livros/a-linguistica-aplicada-no-ensino-e-aprendizagem-e-nos-estudos-discursivos/>>. Acesso em: 21 de jan. de 2023.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. A Linguística Aplicada e a implicação na pesquisa: uma leitura bakhtiniana. In: OLIVEIRA JR.; MEDEIROS, A. C. **30 anos do PPGLL UFAL**. Campina: Pontes Editores, 2023. p. 53-77.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Identidade e ação leitora na educação de jovens e adultos: o *ethos* especular da resistência e a interdição da compreensão. In: **Leitura** - história e provocações sob múltiplos olhares. Editora Mercado de Letras 2020. p. 103-126.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; LIMA, S. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: Observando o Ethos do/a aluno/a autor/a em atividades de letramento. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p.107-130, jan./ jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6455/4476>. Acesso em: 30 de set. de 2020.

SOUZA, Renata; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Conteúdo e didática de alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 2 de mar. de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Coordenadoria Institucional de Educação a Distância. **Literatura de Lengua Española I**. Maceió: Cied Cursos, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras Espanhol EaD**. Maceió, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNANBUCO. **EaD UFPE**. Página inicial. Disponível em: <https://ava.ufpe.br/graduacao/course/index.php?categoryid=4>. Acesso em: 17 de abr. de 2023.

ZANGARA, M. Alejandra. **Interacción e interactividad en el trabajo colaborativo mediado por tecnología informática**: Metodología de seguimiento en escenarios educativos. 2017. 267 f. Tese. (Doutorado em Ciências da Informática). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, 2017. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67175>. Acesso em: 26 de jul. de 2022.

ZAPPONE, Mirian. H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4749/3578>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

## **APÊNDICE**

**APENDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

1/4

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **O ENSINO DE LITERATURA NA LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL EAD: AS IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA**, da pesquisadora Patricia Neyra. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar, a partir das práticas pedagógicas e as atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, o ensino de literatura na Licenciatura de Letras Espanhol na modalidade de Educação à Distância (EaD), de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).
2. A importância deste estudo é a de verificar como se desenvolveu o ensino de literatura nas licenciaturas em Letras Espanhol EaD de IFES e quais as possíveis implicações do ensino de literatura espanhola nas licenciaturas para a prática docente dos egressos.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: Melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem de literatura de língua espanhola da Licenciatura de Letras Espanhol na modalidade de Educação à Distância (EaD), de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).
4. A coleta de dados começará em maio de 2021 e terminará em agosto de 2022.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: a. Aplicação de dois questionários para discentes. No primeiro questionário serão levantados alguns dados pessoais e profissionais bem como a qualidade de acesso à internet. No segundo questionário, serão coletados dados referentes aos hábitos de leitura e experiências nas disciplinas de literatura de língua espanhola da Licenciatura; b. Aplicação de um questionário e realização de uma entrevista com docentes; c. Elaboração de diário de campo por meio de observação; d. Identificação das atividades didáticas e das interações entre os sujeitos no A.V.A; e. Leitura de documentos e/ou materiais didáticos das disciplinas ministradas

pelos egressos que atuam ou atuaram como docentes de língua espanhola no ensino básico.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: a. Aplicação de dois questionários para discentes. No primeiro questionário serão levantados alguns dados pessoais e profissionais bem como a qualidade de acesso à internet. No segundo questionário, serão coletados dados referentes aos hábitos de leitura e experiências nas disciplinas de literatura em língua espanhola da Licenciatura; b. Aplicação de um questionário e realização de uma entrevista com docentes; d. Identificação das atividades didáticas e das interações entre os sujeitos no A.V.A; e. Leitura de documentos e/ou materiais didáticos das disciplinas ministradas pelos egressos que atuam ou atuaram como docentes de língua espanhola no ensino básico.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, você se sentir incomodada(o) ou constrangida(o) com a exposição de dados referentes à vida profissional e/ou pessoal. Caso isto aconteça, terá a liberdade total de ser removida(o) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma efetiva com os estudos na área da Linguística Aplicada, destacando a discussão e a reflexão acerca do ensino de literatura em língua espanhola na modalidade de educação à distância e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com vistas à formação de docentes que por meio de práticas sociais de leitura e escrita propiciem o letramento literário e beneficiem o bem-estar de discentes e comunidade.

9. Você poderá contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável(is) por ela: Sra. Patricia Neyra. Tel.: (82) 99809-5892

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

16. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participantes de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL pelo telefone (82) 3214-1041. O CEP trata -se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Eu .....,  
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/N. Tabuleiro do Martins.

Complemento: Faculdade de Letras. Campus A. C. Simões

Cidade/CEP: Maceió. 57072- 900

Telefone: (82) 3214-1332

Ponto de referência: UFAL - Campus A. C. Simões

**Contato de urgência: Sr(a). Patricia Neyra**

Endereço: Rua Curimã, 3, Praia do Francês

Cidade/CEP: Marechal Deodoro/ AL- 57160-000.

Telefone: (82) 99809-5892

Ponto de referência: Rua da Upa Francês

**ATENÇÃO:** *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa.*

*Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C.

Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

E-mail: [comitedeeticaufal@gmail.com](mailto:comitedeeticaufal@gmail.com)

**APENDICE 2: Questionário 1 - Discentes**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

**QUESTIONÁRIO 1**

**Nome completo:** \_\_\_\_\_  
(Sua identidade será preservada)

**Instituição Federal de Ensino Superior (Sigla):** \_\_\_\_\_

**Campus:** \_\_\_\_\_

**Ano de ingresso na Licenciatura em Letras Espanhol EaD:** \_\_\_\_\_

As respostas apresentadas neste questionário serão muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa **O ensino de literatura na Licenciatura em Letras Espanhol EaD**: as implicações do letramento literário na modalidade a distância. Contamos com sua colaboração e, antecipadamente, agradecemos a disponibilidade.

Patricia Neyra  
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior

**Leia as perguntas e marque uma das opções para responder.**

**1. Você é**

- homem
- mulher
- homem trans
- mulher trans
- travesti
- gênero
- prefiro não responder

**2. Onde você morava à época que cursava Letras Espanhol na modalidade a distância (EaD)?**

- zona urbana
- zona rural
- outro: \_\_\_\_\_
- prefiro não responder

- 3. Qual era a renda familiar à época que cursava Letras Espanhol EaD?**
- de 1 a 3 salários mínimos
  - de 3 a 6 salários mínimos
  - acima de 6 salários mínimos
  - outro: \_\_\_\_\_
  - prefiro não responder
- 4. Qual o maior nível de escolaridade de seus pais e ou responsáveis?**
- ensino fundamental incompleto
  - ensino fundamental completo
  - ensino médio incompleto
  - ensino médio completo
  - ensino superior incompleto
  - ensino superior completo
  - outro: \_\_\_\_\_
  - prefiro não responder
- 5. Como você acessava a internet à época que cursava Letras Espanhol EaD?**
- pelo computador
  - pelo celular
  - pelo tablete
  - pelo laptop
  - outro: \_\_\_\_\_
  - prefiro não responder
- 6. De onde você acessava mais frequentemente a internet à época que cursava Letras Espanhol EaD?**
- de casa
  - do trabalho
  - da universidade
  - outro: \_\_\_\_\_
  - prefiro não responder
- 7. Qual a qualidade da internet que você acessava à época que cursava Letras Espanhol EaD?**
- excelente
  - muito boa
  - boa
  - regular
  - ruim
  - prefiro não responder
- 8. Com que frequência você possuía disponibilidade para acessar a internet à época que cursava Letras Espanhol EaD?**
- todos os dias
  - 3 ou mais vezes por semana
  - 1 ou 2 vezes por semana
  - prefiro não responder

**9. Você ministra/ministrou língua espanhola no ensino básico e/ou no ensino superior?**

- sim
- não
- prefiro não responder

**10. Se ministra/ministrou língua espanhola no ensino básico e/ou no ensino superior, por quanto tempo:**

- por menos de um ano
- por mais de um ano e menos de 3 anos
- por mais de 3 anos e menos de 6 anos
- por mais de 6 anos e menos de 10 anos
- por mais de 10 anos
- prefiro não responder

**APÊNDICE 3: Questionário 2 - Discentes**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

**QUESTIONÁRIO 2**

**Nome completo:** \_\_\_\_\_  
(Sua identidade será preservada)

**Instituição Federal de Ensino Superior (Sigla):** \_\_\_\_\_

**Campus:** \_\_\_\_\_

**Ano de ingresso na Licenciatura em Letras Espanhol EaD:** \_\_\_\_\_

As respostas apresentadas neste questionário serão muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa **O ensino de literatura na Licenciatura em Letras Espanhol EaD**: as implicações do letramento literário na modalidade a distância. Contamos com sua colaboração e, antecipadamente, agradecemos a disponibilidade.

Patricia Neyra  
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior

**Leia as perguntas e responda ou marque a opção “não quero responder”, caso você não deseje responder a pergunta.**

**1. Você gosta de ler? Por quê?**

prefiro não responder.

**2. Quais são os gêneros que mais leu nos últimos 5 anos? Destaque em que campo de sua vida fez essas leituras: pessoal ou profissional?**

prefiro não responder.

**3. Que leituras mais lhe agradam? Por quê?**

prefiro não responder.

**4. Se você lê textos literários, com que frequência o faz?**

prefiro não responder.

**5. Que textos literários você mais gostou de ter lido na sua vida? Por quê?**

prefiro não responder.

**6. Você se considera um(a) bom/boa leitor(a)? Por quê?**

prefiro não responder.

**7. Quais são as características fundamentais para alguém ser considerado um bom leitor ou uma boa leitora, na sua opinião?**

prefiro não responder.

**8. O que você lia antes de cursar Letras Espanhol EaD? Em que contexto?**

prefiro não responder.

**9. Que textos literários você leu na disciplina Literatura de língua espanhola 1 do curso de Letras Espanhol EaD e como foi sua experiência? Justifique**

prefiro não responder.

**10. Houve alguma atividade significativa nas aulas de Literatura de língua espanhola 1 do Curso de Letras Espanhol EaD que você lembre? Qual/Quais? Por que foi/foram significativa(s) para você?**

prefiro não responder.

**11. Que pontos positivos e/ou negativos você destaca da interação entre a(o) docente e você na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD? Por quê? Justifique**

prefiro não responder.

- 12. Que pontos positivos e/ou negativos você destaca da interação entre tutoras(es) e você na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD? Por quê? Justifique**

prefiro não responder.

- 13. Se você ministra/ministrou língua espanhola, propôs/propõe o texto literário nas suas aulas? Em caso afirmativo ou negativo, por quê? Caso você haja proposto/proponha o texto literário nas suas aulas, com que frequência o fez/faz?**

prefiro não responder.

- 14. Por que você escolheu fazer graduação na modalidade EaD? Justifique**

prefiro não responder.

- 15. Por que você escolheu cursar a Licenciatura em Letras Espanhol? Justifique**

prefiro não responder.

- 16. Há algo que você acredite ser importante destacar sobre o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Literatura de língua espanhola 1 que cursou na EaD? Se sim, registre aqui.**

prefiro não responder.

## APÊNDICE 4: Questionário – Tutoria



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

**Nome completo:** \_\_\_\_\_  
(Sua identidade será preservada)

**Instituição Federal de Ensino Superior (Sigla):** \_\_\_\_\_

**Formação acadêmica à época que atuou como tutor(a) na disciplina Literaturas de Língua espanhola 1 na EaD:** \_\_\_\_\_

As respostas apresentadas neste questionário serão muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa **O ensino de literatura na Licenciatura em Letras Espanhol EaD**: as implicações do letramento literário na modalidade a distância. Contamos com sua colaboração e, antecipadamente, agradecemos a disponibilidade.

Patricia Neyra  
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior

- 1. Durante quanto tempo você atuou como tutor(a)/há quanto tempo você atua como tutor(a) em disciplinas de literaturas de língua espanhola em uma Licenciatura em Letras? Como avalia sua atuação nas disciplinas?**

prefiro não responder.

- 2. Quanto tempo de experiência você tem no ensino na modalidade a distância (EaD) em Instituições Federais de Ensino Superior?**

prefiro não responder.

- 3. Onde você morava à época que atuava como tutor(a) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD?**

zona urbana

- zona rural
- outro: \_\_\_\_\_
- prefiro não responder

**4. Como era a qualidade de seu acesso à internet quando atuava como tutor(a) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na modalidade a distância?**

prefiro não responder.

**5. Houve alguma(s) dificuldade(s) para exercer sua função de tutor(a) nas aulas a distância? Se sim, quais? Se não, a que você atribui o sucesso?**

prefiro não responder.

**6. Qual foi o objetivo principal da sua atuação como tutor(a) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na modalidade a distância? Por quê?**

prefiro não responder.

**7. Você fez algum curso de formação de tutores(as) referente ao ensino na EaD, à época que começou a atuar nessa modalidade? Se sim, quais? Se não, gostaria de ter feito? Por quê?**

prefiro não responder.

**8. Quais foram as atividades propostas na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD que você acredita que foram mais significativas para as(os) discentes atingirem o objetivo proposto na disciplina? Por quê?**

prefiro não responder.

**9. Que pontos positivos e/ou negativos você destaca da interação entre discentes e você na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na modalidade a distância? Por quê? Justifique**

prefiro não responder.

- 10. Que pontos positivos e/ou negativos você destaca da interação entre o(a) professor(a) e você na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD? Por quê? Justifique**

prefiro não responder.

- 11. Como foi a experiência de haver atuado como tutor(a) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na modalidade EaD? Por quê?**

prefiro não responder.

- 12. Após a experiência de você atuar como tutor(a) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na Licenciatura em Letras Espanhol EaD, há algo que você mudaria? Por quê?**

prefiro não responder.

- 13. De um modo geral, como você avalia o processo de aprendizagem das(os) discentes na disciplina de Literatura de língua espanhola 1 na EaD? A que atribui esses resultados?**

prefiro não responder.

- 14. Que aspectos destaca como mais favoráveis e menos favoráveis no ensino e aprendizagem das literaturas de língua espanhola a distância na contemporaneidade?**

prefiro não responder.

- 15. Há algo que você acredite ser importante destacar sobre o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na que atuou como tutor(a)? Se sim, registre aqui.**

prefiro não responder.

## APÊNDICE 5: Questionário – Docente



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

**Nome completo:** \_\_\_\_\_  
(Sua identidade será preservada)

**Instituição Federal de Ensino Superior (Sigla):** \_\_\_\_\_

As respostas apresentadas neste questionário serão muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa **O ensino de literatura na Licenciatura em Letras Espanhol EaD**: as implicações do letramento literário na modalidade a distância. Contamos com sua colaboração e, antecipadamente, agradecemos a disponibilidade.

Patricia Neyra  
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior

- 1. Há quanto tempo você ministra disciplinas de literaturas de língua espanhola em uma Licenciatura em Letras? Como avalia sua atuação nas disciplinas?**

prefiro não responder.

- 2. Quanto tempo de experiência você tem no ensino na modalidade a distância (EaD) em Instituições Federais de Ensino Superior?**

prefiro não responder.

- 3. Onde você morava à época que ministrava a disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD?**

zona urbana

zona rural

outro: \_\_\_\_\_

prefiro não responder

4. Como era a qualidade de seu acesso à internet para ministrar Literatura de língua espanhola 1 na modalidade a distância?

prefiro não responder.

5. Houve alguma(s) dificuldade(s) para ministrar as aulas a distância? Se sim, quais? Se não, a que você atribui o sucesso?

prefiro não responder.

6. Qual foi o objetivo principal da disciplina Literatura de língua espanhola 1 na modalidade a distância, ofertada por você? Por quê?

prefiro não responder.

7. Você fez algum curso de formação de professores referente ao ensino na EaD, à época que começou a ministrar aulas nessa modalidade? Se sim, quais? Se não, gostaria de ter feito? Por quê?

prefiro não responder.

8. Quais foram as atividades propostas na disciplina Literatura de língua espanhola 1 que você acredita que foram mais significativas para as(os) discentes atingirem o objetivo proposto na disciplina? Por quê?

prefiro não responder.

9. Que pontos positivos e/ou negativos você destaca da interação entre discentes e você na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na modalidade a distância? Por quê? Justifique

prefiro não responder.

10. Que pontos positivos e/ou negativos você destaca da interação entre tutoras(es) e você na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD? Por quê? Justifique

prefiro não responder.

- 11. Que pontos positivos e/ou negativos você destaca da interação entre discentes e tutoras(es) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD que você ministrou? Por quê? Justifique**

prefiro não responder.

- 12. Que pontos positivos e/ou negativos você destaca da atuação das(os) tutoras(es) na disciplina Literatura de língua espanhola 1 na EaD que você ministrou? Por quê? Justifique**

prefiro não responder.

- 13. Como foi a experiência de haver ministrado Literatura de língua espanhola 1 na modalidade EaD? Por quê?**

prefiro não responder.

- 14. Após a experiência de você ministrar Literatura de língua espanhola 1 na Licenciatura em Letras Espanhol EaD, há algo que você mudaria? Por quê?**

prefiro não responder.

- 15. Que metodologias de ensino prefere desenvolver nas aulas de literaturas de língua espanhola, no contexto EaD? Por quê?**

prefiro não responder.

- 16. De um modo geral, como você avalia o processo de aprendizagem das(os) discentes nas turmas de Literatura de língua espanhola na EaD? A que atribui esses resultados?**

prefiro não responder.

- 17. Que aspectos destaca como mais favoráveis e menos favoráveis no ensino e aprendizagem das literaturas de língua espanhola a distância na contemporaneidade?**

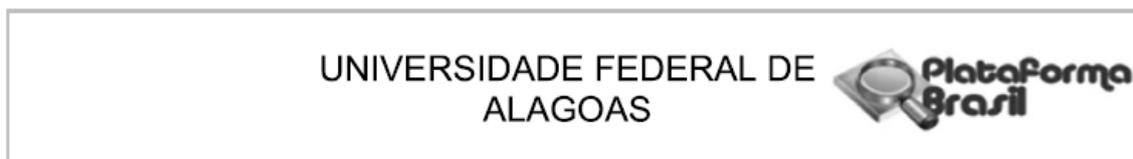
prefiro não responder.

**18. Há algo que você acredite ser importante destacar sobre o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de literatura de língua espanhola que ministrou na EaD? Se sim, registre aqui.**

prefiro não responder.

## **ANEXO**

## ANEXO 1: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos



Continuação do Parecer: 4.573.773

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopesquisaversao2patricianeyra.pdf	18/02/2021 12:09:03	Patricia Neyra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEversao2patricianeyra.pdf	18/02/2021 12:08:17	Patricia Neyra	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopatricianeyra.pdf	13/01/2021 15:21:21	Patricia Neyra	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACEIO, 04 de Março de 2021

---

**Assinado por:  
Luciana Santana  
(Coordenador(a))**

## ANEXO 2: Plano de Curso da Disciplina de Literatura de Língua Espanhola 1 B – UFAL



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL Plano de Curso

#### I - IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: LELD023 - LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA 1

Curso: LETRAS (ESPAÑHOL) - CAMPUS MACEIÓ

Ano: 2015 - 2º Semestre

CH: 60

Docente:

#### II - EMENTA

Estudo das literaturas espanhola e hispano-americana contemporâneas numa abordagem não cronológica e não canônica. Além de apresentar a produção literária do século XX e segunda metade do século XIX, com especial atenção à narrativa breve, ao teatro e à poesia.

#### III - OBJETIVOS

##### GERAL:

- Estudar obras representativas da literatura espanhola e hispano-americana da contemporaneidade até a segunda metade do século XIX

##### ESPECÍFICOS:

- Relembrar procedimentos de análise literária já vistos em Teoria da Literatura, sobretudo quando aplicados à realidade da língua espanhola;
- Estudar obras literárias observando seus contextos de produção e recepção;
- Observar aspectos importantes das culturas de língua espanhola através de sua representação literária.

#### IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Literatura Contemporânea
2. "Boom" latino-americano e narrativa espanhola do pós-guerra
3. Vanguardas e Geração de 27
4. Modernismo e Geração de 98

#### V - METODOLOGIA

O material principal será o livro-texto elaborado pela Profª. Drª Ana Barandela, que estará disponível no AVA. Outros materiais podem vir a ser usados.

Será priorizado o uso do espanhol nas atividades, aulas e avaliações.

#### VI - AVALIAÇÃO

As atividades avaliativas consistirão em exercícios a distância, desenvolvidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem e provas presenciais.

#### VII - REFERÊNCIAS

- BELLI, Gioconda. El pergamino de la seducción. , 2005
- BENEDETTI, Mario. Andamios. Ciudad de México: Altaguara, 1997.
- CELA, Camilo José. La familia de pascual Duarte. Barcelona: El Mundo, 2001.
- GARCÍA LORCA, Federico. La casa de Bernarda Alba. Disponible en: < <http://usuarios.tinet.cat/picifibros/glorca/gi003d00.htm>> Acesoado em: 19 de ago. 2014.
- GARGANIGO, John F. COSTA, René de; HELLER Ben A.; LUISELLI, Alessandria; SABAT-RIVER, Georgina;
- MACHADO, Antonio. Poesías completas. 14ª ed. Madrid: Espasa Calpe, 1973.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B, RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. La literatura española en los textos: de la Edad Media al siglo XIX. São Paulo: Nerman: Consejería de Educación, Embajada de España, 1991. (Orellana).
- \_\_\_\_\_. La literatura española en los textos: siglo XX. São Paulo: Nerman: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1991. (Orellana)
- \_\_\_\_\_. Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana. Madrid: EDAF, 2007
- POSSE, Abel. Los perros del paraíso. Barcelona: Argos Vergara, 1983.
- SHAW, Donald L. Nueva narrativa hispanoamericana. Boom, postboom, posmodernismo. 9ª ed. Madrid: Cátedra, 2008.
- SIMPSON, Dean. Algunos vínculos de la simbología paisajista de Castilla en Unamuno y Antonio Machado. Abel Martín, noviembre, 2010. Disponible en: <<http://www.abelmartin.com/critica/simpson.htm>>. Acesoado em: 18 ago. 2014.
- SKŁODOWSKA, Elzbieta. Huellas de las literaturas hispanoamericanas (2nd Edition). New Jersey: Prentice Hall, 2001.
- SOBEJANO, Gonzalo. La novela española contemporánea 1940- 1995 (Doce estudios). Madrid: Marenostrum, 2003

## ANEXO 3: Programa da Disciplina de Literatura em Língua Espanhola I A - UFPE

  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS**  
**DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

**PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR**

**TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)**

Disciplina  
 Atividade complementar  
 Monografia

Estágio  
 Prática de ensino  
 Módulo

**STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)**

OBRIGATORIO
  ELETIVO
  OPTATIVO

**DADOS DO COMPONENTE**

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE	Literatura em Língua Espanhola I	1	2	2	45	2º

Pré-requisitos	NIVELAMENTO EM LINGUA ESPANHOLA I E II	Co-Requisitos		Requisitos C.H.	
----------------	--	---------------	--	-----------------	--

**EMENTA**

Panorama da literatura espanhola desde seu surgimento como tal até o século XIX, com leitura comentada das principais obras ou de parte delas.

**CONTEUDO PROGRAMÁTICO**

- \* Introducción al estudio de la literatura. Lo literario. Los géneros literarios.
- \* La Edad Media. Orígenes de las literaturas romances y modos de transmisión literaria. La lengua medieval. La poesía medieval. El Mester de Juglaría. *El Cantar de mio Cid*. El Mester de Clerecía. Berceo. El Arcipreste de Hita. *El Libro del buen amor*. El romancero.
- \* Los orígenes de la prosa vernácula. La prosa de ficción. **Don Juan Manuel: *El conde Lucanor***. La tradición cortés. La poesía cancioneril: Jorge Manrique.
- \* La prosa del siglo XV. **La Celestina**.
- \* Siglos de Oro: Renacimiento y Barroco. El marco histórico. La reforma. El erasmismo.
- \* La poesía del siglo XVI: Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, Juan de la Cruz.
- \* La prosa del siglo XVI. *Amadís de Gaula*. Teresa de Jesús. **El Lazarillo de Tormes**. **Miguel de Cervantes: *El Quijote***. Novelas ejemplares.
- \* La prosa del siglo XVII. **Quevedo: *el Buscón***. Los sueños.
- \* La poesía del siglo XVII. Culteranismo y conceptismo. **Góngora**. **Quevedo**.
- \* El teatro del siglo XVII. **Lope de Vega**: la comedia nueva; **Fuenteovejuna**. **Calderón de la Barca: *El alcalde de Zalamea; La vida es sueño***.
- \* El siglo XVIII. La Ilustración. El Neoclasicismo. Leandro Fernández de Moratín: *El sí de las niñas*.
- \* El siglo XIX. El liberalismo. El Romanticismo. El Realismo. El Naturalismo. La poesía: Espronceda. La prosa costumbrista: Larra. El teatro romántico. El duque de Rivas. **José Zorrilla: *Don Juan Tenorio***. El posromanticismo: Bécquer, Rosalía de Castro.
- \* Realismo y naturalismo. Juan Valera: *Pepita Jiménez*. Pereda. Pérez Galdós: *Fortunata y Jacinta*. **Clarín: *La Regenta***. Emilia Pardo Bazán.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BLECUA, Alberto e outros (1997). *Literatura I e II*. Madrid, Santillana.  
 DEL RÍO, Angel (1996). *Historia de la Literatura Española*. Barcelona, B.S.A.  
 DÍAZ PLAJA, Guillermo (1969). *España em su Literatura*. Barcelona, Salvat.  
 GARCÍA LÓPEZ, José (1995). *Historia de la Literatura Española*. Barcelona, Vicens Vives.  
 PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe - RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros (1991). *La Literatura Española en los Textos: de la Edad Media al Siglo XIX*. São Paulo, Neuman.  
 Obras originais dos principais escritores.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE A DISCIPLINA DE CURSO	HOMOLOGADO PELO COLEGIADO
Letras	Letras

\_\_\_\_\_  
 Chefe de Departamento de Letras CAC / UFPE Distância  
 \_\_\_\_\_  
 Coordenador do Curso de Lic. em Letras - Língua Espanhola a