

¿QUÉ ME CUENTAS, CELIN? UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE CONTOS NAS AULAS DE ESPANHOL DO CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE DA UFPR

Phelipe de Lima CERDEIRA *

- **RESUMO:** Este artigo analisa de que forma os contos literários são trabalhados nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) a partir do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con la Interculturalidad*, instituído no CELIN da UFPR. Toda a reflexão conta como premissa metodológica a busca de aportes teóricos relacionados ao uso da literatura como mediadora nas aulas de ELE. Em uma segunda etapa, realizou-se uma rodada de pesquisas qualitativas, aplicadas no último semestre de 2015, contemplando os 13 professores da área de espanhol, além de uma entrevista com um dos idealizadores do projeto. Da iniciativa inicial para viabilizar um espaço no qual a literatura é referência para a interação e para a interculturalidade, problematiza-se como o uso dos contos acabou sendo simplificado a uma etapa burocrática de avaliação ou de sistematização de paradigmas verbais. Uma história que se transforma em questionamento e, principalmente, em desafio ao ensinar.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem. Contos literários. ELE. CELIN-UFPR.

Introdução

“[...] la novela gana siempre por puntos, mientras que el cuento debe ganar por knockout.”
(CORTÁZAR, 2009, p. 406).

Julio Cortázar, escritor basilar para pensar a literatura argentina e hispano-americana, uma vez definiu o conto a partir de seu comportamento pulsante, pelo fato de ter sido sempre esse “gênero tão pouco classificável²” (CORTÁZAR, 2009, p. 404). Fluído, curto, rápido, íntimo como uma conversa no final da noite, altamente adaptável e, sobretudo, com o impacto preciso de um *knockout*, o gênero acabou ganhando destaque em meio

* UFPR - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação Profissional e Tecnológica. Curitiba – PR – Brasil. 81520-260 - phelipecerdeira@gmail.com.

** Optou-se por traduzir para o português todas as citações utilizadas neste trabalho, facilitando, assim, uma leitura mais fluída. No entanto, via notas de rodapé, destacar-se-ão as citações originais, em espanhol. “*género tan poco encasillado*” (CORTÁZAR, 2009, p. 404).

às aulas de língua estrangeira moderna. A necessidade de diversificar a metodologia de ensino e da aprendizagem a partir de gêneros textuais mediadores capazes de extrapolar o conteúdo puramente linguístico, em prol de questões históricas e culturais, favoreceu em grande medida a incorporação de textos literários no dia a dia dos docentes de línguas. No cenário da Educação Básica, por exemplo, os horários fragmentados e, muitas vezes, diminutos acabaram possibilitando que o conto encontrasse um local profícuo para a sua difusão.

Em tempos em que o deslizar na tela é mais automático (talvez, automatizado) que a escrita de uma frase, ou mesmo que a expressão de uma ideia, é cada vez mais desafiador o uso de um texto – literário ou não – para o ensino de uma língua estrangeira. Não tão imediatos como os 140 caracteres de uma rede social, mas longe de parecerem infundáveis aos olhos urgentes das novas gerações, como seria o caso de uma trilogia romanesca, os contos – quando contextualizados e verdadeiramente lidos de maneira plural pelos docentes envolvidos – acabam por se revelar um modelo interessante de interação. A partir de um conto, todo aluno, com a mediação atenta do docente, pode expandir questões diretamente relacionadas à língua e à norma que muitas vezes a cerceia, acionando uma espécie de rede que vai além de léxicos desconhecidos. Passam a conviver em distintos planos questões de ordem sintática, semântica e, sobretudo, pragmática, garantindo, assim, o *start* de uma série de *inputs* linguísticos e argumentativos.

Não é preciso ser bom leitor, tampouco bom aluno, para imaginar que a utilização dos contos, ainda que o contexto seja vantajoso nos centros e escolas de idiomas, não apresenta sempre um enredo fácil. Isso porque, além dos evidentes conhecimentos linguísticos esperados para o exercício de docência, o professor deverá correlacionar também a sua aula tópicos concernentes à historiografia literária e à literatura. Mais do que isso: é por meio da prática de ensino e da aprendizagem que o docente experimentará o diálogo com diversos sujeitos de leitura, pessoas com formação literária e que versam com a literatura a partir de condições, expectativas e verdades diferentes. Todas as variáveis apontadas não devem ser entendidas como um impedimento para aqueles que desejam fazer de suas aulas um espaço de interculturalidade, mas, sim, um estímulo para que a língua-alvo seja percebida como um composto dialógico, fonte de múltiplas interseções.

Em 2015, ano em que o CELIN (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná) comemorou os seus 20 anos de funcionamento, pareceu relevante a dedicação de estudos que discorressem sobre as práticas, métodos e projetos estabelecidos no centro, especialmente aqueles instituídos na área de espanhol como língua estrangeira. Por conta disso, este artigo analisa de que forma os contos literários são trabalhados nas aulas de espanhol a partir do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con la Interculturalidad*¹. Ao delinear um cenário de múltiplas perspectivas,

¹ O projeto foi criado originalmente em 2006 pelos professores Cleide Margareth Horban e Fernando de Moraes Gebra, que, naquele momento, faziam parte do corpo docente de ELE do CELIN. Atualmente, apenas a professora Horban segue atuando no centro.

não limitado à burocracia de um projeto intocável, coube também escutar e avaliar como os professores de espanhol do CELIN percebem a apresentação e a utilização dos contos em sala de aula, valorizando, assim, como a incorporação dos contos pode se transformar em uma mediadora para o ensino dessa língua estrangeira.

Antes de começar todo esse conto, vale ressaltar que, para se versar a respeito do ensino de língua estrangeira no Brasil, é necessário entender os horizontes que circunscreveram o seu desenvolvimento. Sabe-se que, desde a instituição formal das escolas em 1827, a educação passou, em pouco mais de um século, a privilegiar não a formação humana, mas, sim, a profissionalização e mecanização do ensino. De acordo com a professora Deise Picanço (2003), o ano de 1942 deve ser tomado como um marco para se discorrer sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) nas instituições de ensino, uma vez que a língua passara a ser ofertada no currículo da escola secundária. Além de um critério ideológico, começa a ser favorável e vantajoso para o lado castelhano questões relacionadas ao mercado editorial e, mais ainda, ao fato de que a língua era diretamente ligada a um cânon literário (Cervantes, Bécker, Góngora, Lope de Vega, entre outros), também almejado pelos discentes e leitores brasileiros.

Referência para o ensino de língua estrangeira, vilão deposto e, agora, procurando um novo lugar: as mudanças sofridas pelo texto literário em sala de aula

Se a língua espanhola acabou sendo atrelada a um referencial de nacionalidade e heroísmo, não é de se estranhar que a literatura em sala de aula, de alguma maneira, sempre tenha ocupado um espaço privilegiado para o ensino de espanhol no Brasil². Utilizada como recurso desde a Antiguidade, sabe-se que a literatura teve como auge, no que diz respeito ao ensino de línguas, o Método da Gramática e Tradução, responsável pela formação de muitas gerações e que, mesmo de maneira difusa e pontual, ainda parece resistir em algumas salas de aula. A teórica Begoña Sáez Martínez, em uma conferência proferida em 2013³, encontra no consagrado romance *Dom Quixote* (1605) o germen estratégico para fazer da literatura a grande porta-voz do ensino da língua castelhana:

[...] haverá um mês que, em chinês, escreveu-me uma carta [...], pedindo-me, ou melhor dizendo, suplicando-me que eu lhe enviasse o livro, porque queria fundar

² Alusão a métodos como *Gramática Espanhola*, de Poso y Poso; *Español Colegial*, de Alzola; *Español Básico*, de Calleja Alvarez; e, editado no Paraná, o *Curso Práctico de Español*, do reconhecido professor Frigério (PICANÇO, 2003).

³ A fala fez parte da abertura do *XX Seminario Dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, organizado pela *Consejería de Educación* e Embaixada da Espanha. Informações nas referências.

um colégio no qual se lesse a língua castelhana e queria o livro lido fosse o da história de Dom Quixote. Juntamente com isto, dizia-me que eu fosse o então reitor de tal colégio⁴. (CERVANTES, 2001, p. VIIIr).

As palavras do imaginativo cavaleiro venceram os moinhos do tempo e transformaram o argumento cervantino em metonímia para que a literatura fosse introduzida na didática e nos planos de aula de professores de língua estrangeira no mundo e, obviamente, nas terras brasileiras. Após um período de utilização indiscutível gozado pelo já comentado Método da Gramática e Tradução, no entanto, a literatura passou a ser repelida com o mesmo fervor que o seu método era solapado pelos sucessores Método Direto e Audiolingual, os quais buscavam o imediato resultado via repetição e uso de estruturas aparentemente mais coloquiais. Pouco a pouco, a impressão de que ao discurso literário estaria limitada uma literariedade complexa não bem-vinda acabou enfraquecendo a prática e a introdução de textos literários no dia a dia do ensino de uma língua estrangeira. Em seu artigo “*La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*”, Mendoza Filolla pondera exatamente sobre como os textos literários começaram a exercer uma função coadjuvante no ensino de línguas: “[...] os textos literários costumam estar um tanto relegados, uma vez que se considera que o discurso literário é uma modalidade complexa e elaborada, de pouco incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua.”⁵ (MENDOZA FILLOLA, 2006).

A postura conservadora ao atrelar ao literário a ideia de não praticidade e de distância da língua apenas ressalta a incompreensão e não alinhamento dos profissionais envolvidos nos estudos e transformações sofridas na crítica literária e na linguística. O afã por ignorar fragmentos literários em prol de diálogos não autênticos fortaleceu um tipo de aprendizado no qual a língua estrangeira ficava restrita ao caráter normativo e não ao princípio vernáculo que transborda nas páginas de romances, poemas, contos, entre outros. O argumento de que o espanhol contido em uma prosa de Pío Baroja é distante do que se produz em uma conversa entre jovens na Cidade do México ou que os versos de Mario Benedetti desviam como se fala castelhano, por exemplo, não pode ser tomado como verdade absoluta para justificar a não apresentação de um texto para um grupo de estudantes. Se levado ao limite, então, o mesmo aconteceria com frases gélidas como *Estoy de acuerdo, Me encantan mis calcetines marrones* ou mesmo a onipresente *Hola, ¿qué tal?* Afinal, todas as estruturas, curiosamente, podem parecer pouco pragmáticas para um momento de tensão no Chile, para expressar a felicidade de

⁴ “[...] en lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta [...], pidiéndome o por mejor decir suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote. Juntamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector del tal colegio”. (CERVANTES, 2001, p. VIIIr).

⁵ “[...] los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua.” (MENDOZA FILLOLA, 2006).

uma criança ganhando um presente de Natal no Peru ou, ainda, para retratar o encontro de um casal em uma noite em Porto Rico.

Trabalhar com um conto de Horacio Quiroga ou mesmo com um fragmento de um dos seminiais ensaios de Eduardo Galeano é, na qualidade de docente, aproveitar para contrapor distintas maneiras de se escrever, valorizando questões que tangem a sintaxe de uma variante específica ou mesmo que ressignificam uma frase aparentemente simples. É fundamental evidenciar que o interesse pelo uso de materiais literários guarda sempre relação direta com uma postura didática que busca a resposta pessoal e, claro, que entende o texto literário como o “resultado de um conjunto de usos da língua” (MENDOZA FILLOLA, 2006).

Repensando a maneira de se trabalhar o tecido literário em sala de aula, principalmente a partir da década de 80 do século XX, outros teóricos desenvolveram estudos substanciais para apontar a relevância do uso de textos literários no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras. Não escapam desta perspectiva as contribuições de nomes como Henry G. Widdowson (1983), responsável por criticar a ausência do texto literário como ferramenta para o ensino de uma língua; aportes trazidos por M. Gilroy & B. Parkinson (1996), (relação com a teoria e crítica literária, pensando o texto literário a partir de novos paradigmas, o que impactou diretamente a inserção da literatura no campo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira); e, ainda, Cassany, Luna e Sanz (1994), responsáveis por valorizar a volta do uso de textos literários como ferramenta para o desenvolvimento das competências linguísticas. Diante de efusivas produções em relação ao tema, a teórica Sáez Martínez enfatiza o quanto “[...] assistimos a um novo auge do uso da literatura no ensino de idiomas” (SÁEZ MARTÍNEZ, 2013, p. 11).

Superando, assim, uma fase em que a literatura era vista com ares de vilania e ineficiência, ganha espaço um tempo e um enfoque pautado na fala, na relação dos alunos com todo e qualquer texto capaz de subsidiar um sentido. Desse modo, a relação do uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira obteve um grande impacto a partir dos métodos de orientação pragmática e pós-estruturalistas. Antes disso, como já frisado, os textos literários apenas serviram como um recurso de caráter subalterno e totalmente dependente da busca estrutural da língua.

O impacto deixado pelas proposições do *Marco Común Europeo* na virada do século, documento que acabou perfilando diversos dos objetivos no momento de se pensar no ensino de uma língua estrangeira moderna, também parece ter sido fundamental para o tema. Além de ajudar a transpor os limites da academia e da universidade, as discussões ditadas pelos linguistas e os seus parâmetros demonstraram interesse claro para que a literatura também seja contemplada não de maneira paradidática, mas como um

⁶ “resultado de un conjunto de usos de la lengua.” (MENDOZA FILLOLA, 2006).

⁷ “[...] asistimos a un nuevo auge del uso de la literatura en la enseñanza de idiomas.” (SÁEZ MARTÍNEZ, 2013, p. 11).

texto capaz de valorizar questões de ordem cultural, histórica e pragmática das línguas estudadas: “Os estudos literários cumprem muito mais fins educativos, intelectuais, morais, emocionais, linguísticos e culturais do que puramente estéticos.”⁸ (MARCO COMÚN EUROPEO, 2002, p. 60). Segundo Mendoza Fillola (2006), há ao menos 3 grandes razões para que os textos literários sejam incorporados no dia a dia dos docentes de línguas estrangeiras: a combinação e o contraste entre o uso literário da língua e o uso standard; o *continuum* de usos, códigos e expressividade que funcionam como formação; e, por último, o fato de que a leitura favorece não somente o acesso ao discurso literário, mas também a observação dos diferentes usos linguísticos. Vale lembrar, claro, que a referência à literatura e ao discurso literário é marcada com o mesmo afinco no Brasil, a partir dos Parâmetros Comuns Nacionais para a educação.

Apaziguados os ânimos mais reacionários, contemplando distintas contribuições e perspectivas, volta a ser possível pensar na incorporação do literário como mais uma ferramenta para o ensino de uma língua, afastando-se de qualquer ranço e aroma de naftalina didática. Isso não significa que a tarefa ficara mais fácil ou que estivesse consolidada. Ao contrário: em tempos de pós-método, a incorporação de qualquer ferramenta para uma aula de língua estrangeira deve ser avaliada com atenção, não pasteurizando experiências como soluções irretocáveis e possíveis para todos os níveis, grupos e momentos do ensinar.

Projeto *El cuento en lengua española*: da criação entusiasmada à burocratização de suas ideias

Refletindo, assim, todas as problematizações protagonizadas pelo tema, em 2006, por conta da iniciativa da então coordenadora da área de espanhol como língua estrangeira, a professora Terumi Koto Bonnet Villalba, o CELIN propõe um projeto particular para se pensar o uso da literatura em sala de aula. A partir de uma entrevista com um dos idealizadores do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con la Interculturalidad*, é possível observar exatamente as forças que regeram a criação e o andamento de tal ideia:

Na época, a coordenadora da área de espanhol era a professora Terumi e ela queria muito que os alunos lessem. Mas, como o nosso público não tem o hábito da leitura, a gente anteriormente tinha tentado diversas práticas, como encomendar livros para eles lerem, por exemplo. Então, antes, eram livros, mas acabava que o aluno não comprava os livros e, às vezes, nós tínhamos problemas também com os pedidos. A livraria não trazia, chegava o final do semestre e os alunos não tinham os livros. Então, a Terumi queria que nós fizéssemos uma seleção de contos. Este nós, ela não dizia nomes... Ela falava em “nós” pensando no grupo, né?! E já fazia uns dois anos que cada reunião

⁸ “Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.” (MARCO COMÚN EUROPEO, 2002, p. 60).

pedagógica ventilava essa demanda. Perguntava-se se ninguém iria se habilitar para selecionar os contos... Por conta disso, [...] pensamos que poderíamos, enfim, pensar nisso... Fazer um projeto! Foi assim que o projeto começou. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

O desejo de que os alunos pudessem ler é mais do que suficiente para que um projeto seja levado adiante. Todavia, fazê-lo como o seu único motivador na instância de um centro de idiomas seria incorrer no erro de se esquecer que essa leitura deve ser a propulsora para valorizar o aprendizado de uma língua e sua cultura. Haja vista tal necessidade, os idealizadores acabaram escolhendo um gênero literário que pudesse assumir o desafio de representar o gênero literário e que, ao mesmo tempo, viabilizasse a condução e o planejamento em sala de aula. Daí, portanto, a decisão de que o projeto fosse alicerçado nos contos:

Escolhemos contos porque são relatos breves. O meu público que não gosta de ler não tem desculpa, não pode dizer que não tem tempo. É importante que os alunos conheçam alguma coisa, através da literatura, um pouco sobre cada um dos 21 países que falam essa língua. [...] Fizemos primeiro a seleção de contos, mas o intuito na verdade [...] era que esse trabalho fosse um incentivo, um estímulo à leitura. E esse estímulo, ao aluno ler certos relatos breves na língua que ele estava estudando, talvez, despertasse também o gosto pela leitura. Não somente o gosto pela leitura na língua estrangeira, mas também na língua materna, no português. Afinal, nós sabemos que o brasileiro não é um povo que gosta, que tem o hábito da leitura... Estou falando no geral, claro. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

É fundamental tensionar o quanto este insistente – e não empírico – argumento da pouca afinidade e inclinação à leitura, muitas vezes, apenas reverbera impressões cristalizadas, acabando por não vencer barreiras, estereótipos e imaginários culturais. A certeza de que o brasileiro não gosta de ler é aceitável para aqueles que tomam a literatura como instrumento de poder de poucos. Em todos os demais casos, o imaginário deve ser um (pré)texto para começar a trabalhar. A já aludida teórica Sáez Martínez ratifica o quão difícil é tocar no tema da leitura no Brasil, questionando, no entanto, a parte que compete a todos os envolvidos:

[...] tenho ouvido muitas vezes o argumento de que se lê pouco no Brasil e o comprovei nos cursos de atualização dos professores de ELE. Aqui, os próprios docentes voltam mais de uma vez a repetir o mesmo: lê-se muito pouco no Brasil, os alunos não gostam de ler, não temos tempo etc. E, assim, estas ideias, ainda que possam reproduzir sem dúvida uma realidade, também refletem uma inércia⁹. (MENDOZA FILLOLA, 2006).

⁹ “[...] el argumento de lo poco que se lee en Brasil lo he oído muchas veces y lo he comprobado en los cursos de actualización del profesorado de ELE. Aquí los propios docentes vuelven y vuelven a repetir lo mismo: en

Romper tal inércia foi, de uma forma ou de outra, o exemplo prático buscado pelo projeto instituído no CELIN. Se o norte idealizador era estimular a leitura, não ficava de lado a questão subjacente a toda a prática docente no centro: a valorização da diversidade e das múltiplas culturas que dão vida a uma língua. A justificativa para o uso dos contos sob essa perspectiva é expressa como um desafio e um dever de cada professor: “É você, professor, conseguir por meio de um conto trabalhar a interculturalidade. São dois objetivos: estímulo à leitura e dar vazão à interculturalidade. Por isso o fato de escolhermos um conto de cada país. É pensar a língua como um complexo vivo.” (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Tal premissa justifica um método de seleção pautado no uso de contos de diferentes escritores e locais de enunciação, potencializando reflexões a respeito das variantes do castelhano, da dicotomia entre o discurso literário e pragmático da língua estudada, além de estimular *inputs* linguísticos em todos os níveis. No caso da escolha dos contos para o CELIN, um dos idealizadores relembra, em detalhes, como foi estabelecida a dinâmica inicial:

Aconteceu que nós fizemos uma seleção de contos, isso foi tudo muito rápido porque começou no segundo semestre, mais ou menos em outubro do segundo semestre de 2006. E nós fizemos já para a implantação no primeiro semestre de 2007. Só que, nas férias, no curso de férias, a gente já inseriu isso em uma experiência inicial, uma espécie de projeto-piloto. Foi por essa razão, aliás, que em março de 2007, já estava tudo pronto. [...] Nós deixamos tudo pronto, dois contos por nível. Contos selecionados sempre de acordo com o material didático que eles estavam usando. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

A necessidade de se construir e dar andamento ao projeto *El cuento literário...* com rapidez, talvez, seja a responsável para que a escolha dos contos não fosse a mais estratégica no que diz respeito ao pressuposto da interculturalidade. Isso porque, verificando a lista¹⁰ disponível para os professores de todos os grupos de ELE, será facilmente percebido que os grandes nomes consagrados da literatura ou mesmo os campos literários mais canônicos acabam sendo majoritários. Demonstrando um

Brasil se lee muy poco, a los alumnos no les gusta leer, no tenemos tiempo, etc. Y así estas ideas, aunque sin duda reproducen una realidad, también reflejan una inercia.” (SÁEZ MARTÍNEZ, 2013, p. 12).

¹⁰ A lista referida fica disponível em uma pasta online do CELIN, com acesso para todos os professores da área de espanhol. Neste documento, estão listados todos os contos do projeto, divididos sistematicamente de acordo com o nível da língua cursado pelos alunos. A seguir, citam-se os contos selecionados formalmente para a implementação do projeto: *Un terrorista sentimental*, de Manuel Vicent; *Casa Tomada*, de Julio Cortázar; *Se acabó la rabia*, de Mario Benedetti; *Dos palabras*, de Isabel Allende; *Por la mañanita Fijita nos llama*, de Mirta Yáñez; *Gualta*, de Javier Marías; *El sueco*, de Ernesto Cardenal; *Muerte constante*, de Gabriel García Márquez; *La excavación*, de Augusto Roa Bastos; *La leyenda de Tatuana*, de Carlos Fuentes; *Dos pesos de agua*, de Juan Bosch; e *La lengua de las mariposas*, de Manuel Rivas.

cuidado que beira ao positivismo, após o processo de escolha e divisão dos contos por níveis, um dos idealizadores do projeto entrevistado ainda frisa a existência de uma dinâmica de revisão e de ação paralela para buscar dados secundários no momento em que os contos são trabalhados pelos professores e estagiários: “Cada conto tem a biografia do autor revisada e uma série de questões que foram feitas, tanto de Gramática, quanto de Literatura. Uma média de quinze questões por conto. Tudo para que o professor trabalhe ou não em classe.” (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Ora, a preocupação sistemática de relacionar um conto de acordo com certo nível ou assunto tratado acaba afastando o texto literário da oportunidade de se estabelecer como um mediador efetivo para o aprendiz. Restritos à precisão de uma revisão ortográfica ou da cartilha de questões estruturalizantes, aos contos, sobra a tarefa de se comportar e de se limitar como uma mera ferramenta, um apêndice entre as demais tarefas ofertadas. É preciso ter cuidado, claro, para não construir máximas e engessamentos no universo ELE; fichas com biografias, perguntas norteadoras e outras ideias podem, sim, serem bem-vindas, desde que não destituam a função primeira de um conto: a fruição a partir da leitura. O fato é que nenhum conto deveria ser escolhido meramente porque contém um determinado uso de modo e tempo verbal, ou porque ainda seu título faz menção a uma das unidades do método escolhido pelo centro. Essa incoerência, pelo o que parece, acabou conduzindo a implementação do projeto *El cuento literario...* no CELIN, evidenciando uma conduta tradicionalista de ensinar uma língua estrangeira, não vislumbrando os contos literários como mediadores potenciais da prática cultural e do discurso.

Passada a primeira etapa de criação, seleção e revisão, cumpriu-se o momento de colocar o projeto em funcionamento. O processo, de acordo com o relatado, apontou resultados positivos entre professores e estudantes logo no início:

A reação foi muito boa por parte de todos. [...] o que eu pude observar pelas respostas dos alunos é que foi muito bom, porque, como o conto já está na mão, ou seja, a gente envia os textos para o aluno, eles não têm a desculpa de ter que comprar aquele material. O material está disponibilizado. Foi bom porque eles já têm os textos na mão. Ou seja: “Tá aqui, é só ler!”. Isso significa que o aluno não tem desculpa, ele se obriga a ler, então a maioria dos alunos lê e gosta, tanto do fato de estar disponível, quanto dos temas. Muitos comentam que é a única coisa que leem durante todo o ano. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Questionados sobre a reação e impressão dos alunos em relação à prática dos contos, a opinião dos 13 professores entrevistados varia desde a afirmação já trazida por um dos idealizadores, sobre a boa receptividade, até a relativização dos resultados por conta do perfil de certos grupos e alunos voltados à formação tecnicista e imediata:

Professor A: Em geral a devolutiva é positiva. Ainda que não haja empatia com alguns contos, eles sempre entendem que a leitura desse gênero literário fomenta seu aprendizado em língua estrangeira.

Professor D: A maioria dos alunos faz uma leitura superficial, a princípio. Alguns não leem, mas grande parte participa das discussões em classe e interpretações em conjunto.

Professor C: Isso depende muito do perfil dos alunos. Em se tratando daqueles alunos que procuram o curso de espanhol do CELIN com o objetivo de conhecer mais afundo a cultura dos países hispano-falantes, os contos acabam sendo uma fonte muito rica e útil, enfim, esse tipo de aluno gosta muito do trabalho com os contos em sala de aula e acaba aproveitando ao máximo todo o conhecimento extra que os textos literários agregam. Porém, em relação aos alunos que buscam o curso de espanhol para fins profissionais e os que têm como prioridade poder se comunicar na língua estrangeira, acabam sendo indiferentes ou até mesmo não apreciam muito a leitura e o trabalho com os contos. (Questionário Professores, 2015).

De maneiras distintas, cada uma das falas selecionadas parece repetir uma coleção de pré-julgamentos e lugares comum em relação ao que realmente deveria promover a literatura enquanto mediadora potencial da prática discursiva e cultural no ambiente de ELE. Afirmações taxativas como “falta de empatia”, “leitura superficial” ou “indiferença” carecem de comprovação empírica, já que os professores (seja de maneira individual, seja como área) jamais realizaram atividades formais de retomada de *feedback* e avaliação dos textos com todos os discentes.

Em grande parte das vezes, ao trabalhar o projeto em sala de aula, o que se tem é tão e somente a leitura – quando esta ocorre de maneira completa – dos contos, buscando os paradigmas verbais que podem estar alinhados às unidades do livro utilizado para cada grupo. Nesse sentido, o último excerto, apontando um trecho da fala do **Professor C**, assume um valor simbólico para toda esta reflexão e apontará o desafio que o projeto *El cuento...* deverá superar: ao dizer que o trabalho com os contos é “indiferente” para os alunos que buscam as aulas para “fins profissionais” justamente porque os discentes “têm como prioridade poder se comunicar na língua estrangeira”, este professor deflagrou a sua (e não a dos alunos) dificuldade de compreensão do que significam os contos e a literatura nas aulas de ELE. Por que, afinal, os contos não poderiam contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira? A única explicação plausível é se estes gêneros textuais não são tratados realmente como contos, mas, sim, apenas como simplificações e esvaziamentos em prol de atitudes didáticas que precisam utilizar a literatura para alimentar uma conduta *pro forma*. Se esse é o caso do **Professor C** (ou mesmo de outros docentes) no CELIN, há muito que se preocupar.

Após quase dez anos de estabelecimento na área de espanhol como língua estrangeira do centro, seria plausível presumir que o projeto *El cuento...* é objeto

de zelo, reconhecimento e admiração entre coordenadores, professores e estudantes. Infelizmente, a história atual parece ser outra. Já na entrevista, perguntado a respeito da participação e da consciência dos professores em relação à importância do projeto, um dos idealizadores do projeto entrevistado é incisivo:

Quem entra hoje para atuar como estagiário ou mesmo professor cooperado no CELIN não tem dimensão da importância desse projeto. Isso porque, antes, **nós dávamos treinamento** para trabalhar os contos. Por isso, eu acho que **rendia mais**. O estagiário aprendia mais como trabalhar certo texto. [...] **Existiam capacitações frequentes**, quer dizer, por semestre. Aí foi parando... [...] O projeto acabou ficando enfraquecido [...] (ENTREVISTA, 2015, informação verbal, grifo nosso).

A sensação de um trabalho mais atuante e periódico, como visto, tem a marca clara do passado. Ao frisar questões como “dávamos treinamento” ou que “existiam capacitações frequentes”, fica claro que, mais difícil do que se criar um projeto, é garantir a sua continuidade e fertilidade. Mais ainda: já, desde o cerne, o projeto congrega um germen que limita o literário a uma visão muito tradicional e questionável. Estaria arraigado desde o início, tal como dito, uma busca não pelo fruir literário e pelo estímulo à comunicação e à reflexão, mas somente pelo reconhecimento de estruturas e paradigmas verbais. A impressão de que os professores não têm a dimensão completa sobre o assunto pode ser verificada em diferentes momentos da dinâmica prática desta pesquisa. Dentre os questionários aplicados, apenas cinco professores, de um total de 13 em todo quadro de profissionais, sabiam responder com exatidão a respeito do que era o projeto:

Professor E: É um projeto criado por dois professores do CELIN, cujo objetivo central é trabalhar questões culturais do mundo hispano presentes em narrativas curtas.

Professor B: É um projeto de integração de cultura às aulas de espanhol no CELIN. Tem o objetivo de trazer contos de autores hispano-americanos e espanhóis para o universo do aluno, além de desenvolver o hábito de leitura nos alunos e alunas. (Questionário Professores, 2015).

O caso ainda do **Professor B** traz um dado interessante, uma vez que o profissional tinha apenas seis meses de atuação como professor-estagiário no centro. Já a resposta do **Professor E**, atuante na instituição há mais de quatro anos, acaba corroborando a impressão dada por um dos idealizadores na entrevista. Isso porque, questionado quanto à participação em alguma reunião entre os professores para saber sobre o projeto e os contos, o professor relembrou que: “[...] quando entrei como estagiário, as assessoras me explicaram como poderia trabalhar com os contos e como estes seriam avaliados.” (Questionário Professores, 2015).

O impacto causado pelo não esclarecimento a respeito do projeto *El cuento...* e a não motivação em relação à importância da fruição literária, seja no caso de docentes já integrados à área, seja nas circunstâncias de entradas de novos estagiários, é sintetizado pelo comentário de um professor, que atesta objetivamente:

Professor C: Não, não sei do que o projeto se trata, mas presumo que corresponda justamente à proposta de se trabalhar com os contos literários em sala de aula e como parte do programa do curso de espanhol do CELIN como língua estrangeira. E se for realmente, **nunca os professores de espanhol do CELIN comentaram sobre isso, nunca comentaram que a proposta tem esse nome. Isso nunca fez parte da pauta nas reuniões dos professores da área.** (Questionário Professores, 2015, grifo nosso).

Ao serem questionados quanto à participação em reuniões para discutir a aplicação dos contos em sala de aula, tornam-se salientes alguns comentários:

Professor H: Não. Nunca discutimos os contos nem ao menos sabemos de antemão quais são os contos de cada nível e quais são os temas que podem ser trabalhados com a leitura de cada conto. Já acompanhei professores que faziam verdadeiros apanhados históricos, trabalhando guerras, ditaduras ou outros importantes períodos históricos, enquanto outros trabalharam estritamente vocabulário e as impressões dos alunos que se manifestam. Eu, inclusive, já fiz as duas coisas.

Professor I: Desde que entrei no CELIN atuando como professor estagiário, o trabalho com os contos literários em sala de aula nunca esteve em pauta nas reuniões; nunca foi um dos temas principais a serem discutidos. O que, sim, presenciei foi a situação de informalmente os professores comentarem sobre a maneira de trabalhar com um ou outro conto, mas sempre como ‘conversa de corredor’, sempre informalmente. Há professores que gostam de trabalhar com os contos, mas muitos não gostam. (Questionário Professores, 2015).

Também interpelados a respeito de uma prática permanente de discussão, outros docentes endossaram a não prática e, como consequência, a insegurança no momento de se trabalhar certo conto. Ao ser questionado sobre essa oscilação no treinamento dos envolvidos, um dos idealizadores do projeto relembra a dificuldade de manter no CELIN um mesmo grupo de docentes por um grande período, até mesmo pelo fato de o centro atender às expectativas de formação dos alunos do Departamento de Letras da Universidade para o seu caminho profissional em outras entidades: “Parece-me que a própria rotatividade [referindo-se à entrada e à saída dos professores e estagiários] acaba ficando difícil, rotatividade de estagiários, de professores, coordenadores... Eu diria que, talvez, seria um caso mesmo de logística digamos assim...” (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Desconhecer algo, em qualquer que seja o caso, resulta em um rotundo silenciar. No caso de um projeto tão fundamental e repleto de sendas e meandros, esse fenômeno acaba exercendo um efeito contrário aos objetivos iniciais. O que antes previa a interculturalidade, a leitura e a potencialização de *inputs* linguísticos, com o efeito do tempo, assume a função de uma perversa burocracia. E essa sistematização, em um centro de línguas, acaba tomando um triste caminho natural: o da cobrança via nota ou prova. Dessa maneira, o projeto no CELIN acabou se transformando em uma etapa a mais a ser cumprida, seja por docentes, seja por discentes. Segundo um dos idealizadores, o fato de cobrar a leitura dos contos a partir de uma questão nas duas avaliações semestrais de cada nível apresenta, sim, uma justificativa:

E por que a gente resolveu colocar uma questão na prova sobre o conto? Sempre conhecendo o nosso público. Para estimular! Justo esta questão na prova é para estimular esse público que não tem o hábito da leitura. Então, na prova dele, ele tem um ponto desse conto. [...] Então, às vezes, só por obrigação ele faz... Ele pensa, “poxa, mas eu perco um ponto se eu não ler o conto?” Então ele se obriga, entende?! É obrigação? É obrigação! Mas essa obrigação é justamente para estimular. Ele vai ler um conto por obrigação, ele pode se interessar, pode querer ler mais, pode querer mais na sua própria língua. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal).

Atrair a leitura dos contos e, por isso, a ferramenta do texto literário como um mero pretexto de se responder uma questão na prova não parece ser entendido da mesma maneira entre os professores do centro. Em apenas dois casos, os professores revelaram concordar com o raciocínio proposto e verbalizado na entrevista. Mesmo assim, uma das respostas traz à tona uma evidência preocupante:

Professor E: Sim, não se pode negar que se o conto é contemplado em uma questão das provas, o aluno procura fazer a leitura do conto para garantir a nota na mesma questão. **Embora tenha observado, como professor, que há uma parte considerável de alunos que acabam resolvendo a questão que aborda o conto na prova sem nem mesmo terem feito a leitura.** [...] Se o professor não estimula, não incentiva a leitura, os alunos acabam não se dando ao trabalho de ler os contos. Ou, quando fazem a leitura, acaba sendo simplesmente para poder resolver a questão das provas. (Questionário Professores, 2015).

O objeto calcado na avaliação (em uma triste escolarização) e não em um processo real de interação, de construção e de aproveitamento da competência comunicativa e literária evidencia um distanciamento de tudo o que se discute nas perspectivas pragmáticas de ensino de língua estrangeira. Não à toa, a percepção de que os alunos não leem necessariamente os contos, ainda que sejam cobrados em avaliações, é atestada por outro professor, que acaba, por isso, defendendo uma nova iniciativa de avaliar a

leitura a partir da oralidade: “Eles muitas vezes leem resumos, ou conversam com os companheiros sobre o conto, apenas para responder as questões. Com o novo modelo de avaliação, fazemos a atividade sobre o conto de maneira oral, o que favorece uma discussão mais ampla.” (Questionário Professores, 2015).

A avaliação a partir de uma atividade que explore a expressão oral, ao contrário do que afirma o docente citado, não é vista como a solução redentora por todos. O argumento, realizado por outro professor, é bastante elucidativo:

Professor G: [...] não faz sentido o professor fazer uma aula sobre um conto (ou qualquer outro tipo de texto) e só cobrar uma “produção” ou “interpretação” dias depois. Além disso, essa única questão na prova oral está, além de descontextualizada do resto da prova escrita, muito mal formulada. (Questionário Professores, 2015).

As diferentes manifestações em relação ao andamento e à exploração dos contos, na verdade, carregam em comum a inexistência atual dos próprios objetivos do projeto, de uma não reflexão em grupo e, fundamentalmente, de um não tratamento periódico de avaliação de cada um dos textos literários selecionados. Sabe-se, pois, que o ato de escolher esse ou aquele conto pressupõe uma tarefa árdua e, sob algum aspecto, cruel, já que caracteriza a saída de tantas outras possibilidades para um professor. Selecionar implica, necessariamente, um recorte realizado pelo docente, o que não é exclusivo para as aulas de línguas. No caso de um professor de espanhol como língua estrangeira no CELIN, antes de eleger, é necessário ter dimensão mínima de distintas historiografias literárias ibero e hispano-americanas, facilitando o cotejo e as observações de diversos escritores e épocas. Além disso, o acesso a certos textos acaba por também limitar a decisão dos responsáveis, já que nem todos os contos estão disponíveis de forma gratuita em bibliotecas físicas ou mesmo para a consulta em endereços eletrônicos.

A preocupação com o estímulo à leitura parece ter sido inegavelmente a mola propulsora para a concepção e condução de toda a ação no centro. O interesse para que os alunos leiam mais e, por conta disso, tenham um contato mais franco com a língua estrangeira aprendida é, em via de regra, o afã que acaba tomando a grande maioria dos professores. A questão colocada em xeque, no entanto, pode se constituir em uma *trampa* criada para os próprios docentes e, conseqüentemente, para os seus alunos. Afinal, a expectativa de ler mais não pode ser sinonímia de ler apenas o que se considera bom, o que se conhece ou, pior, o que é consagrado pelas historiografias, mas que nunca foi verdadeiramente lido.

É fundamental entender como a literatura, no âmbito de ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, deve estar relacionada ao imaginário dos alunos. Não se quer dizer que um conto deve ser eleito somente por retratar uma temática palatável ou esperada, mas, sim, oferecer surpresas e ser capaz de construir um pacto com esses leitores específicos. Complementando a questão, um professor do CELIN ainda comenta:

Professor B: Acredito que o trabalho com a literatura, principalmente canônica, deve ser realizado partindo do universo do aluno, para que este não crie um filtro afetivo com a leitura e interpretação desse tipo de gênero. Portanto, a escolha dos contos deveria ser algo pessoal, fruto de uma análise de cada turma. (Questionário Professores, 2015).

Em outra esfera, ao serem questionados sobre a satisfação de trabalhar com os contos do projeto, os professores, de maneira geral, trazem afirmações como: “Há contos muito bem escolhidos, mas outros não.” (Questionário Professores, 2015). Outros comentários revelam a dificuldade de se encontrar o tom correto, capaz de potencializar os objetivos linguísticos do plano de aula e, claro, os elementos de cada texto literário:

Professor J: Gosto de trabalhar com alguns contos, penso que nem todos são interessantes. Pessoalmente, tenho dificuldade em trabalhar com a literatura de modo geral em sala de aula; muitas vezes, tenho dificuldade de encontrar o modo mais adequado de trabalhar cada conto. Sempre tento explorar os contos por meio dos aspectos históricos, culturais e sociais que esses textos suscitam, aproveitando para trazer a conhecimento os diferentes contextos dos países hispano-falantes. (Questionário Professores, 2015).

A ansiedade apresentada pelo professor do CELIN é habitual e pode ser encontrada em diversos estudos teóricos sobre a utilização de contos literários nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Tal como apontado pela estudiosa Scheila Silva, é fundamental

[...] enfatizar que o professor deve perceber que as atividades sugeridas só têm possibilidades de surtirem efeitos mediante objetivos claros sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou de outra maneira. Vale ressaltar que devem estar integradas em um contexto significativo de aprendizagem. Se for uma aplicação sem direção, sem metodologia e sem uma base teórica consistente, os contos bem como outros textos literários não lograrão êxito como estratégia educacional. (SILVA, 2011).

No caso do CELIN, muitos docentes confessam já terem trabalhado de maneira isolada com contos distintos dos sugeridos pelo projeto (os eternos modelos canônicos), textos de autores como Jorge Luis Borges, Roberto Bolaño, Pablo Neruda e Gabriela Mistral, por exemplo. Problematicando o assunto e questionando os professores sobre a possibilidade de trazer as novas sugestões para o centro e, assim, para o projeto, surgem ponderações como:

Professor B: Já pensei em sugerir novos contos. Porque acredito que existe muito material desconhecido que pode ser usado em aula e que eu gostaria que meus alunos tivessem acesso.

Professor E: Já pensei. Mas como há um Grupo de trabalho para pensar sobre esse assunto, me absteve. (Questionário Professores, 2015).

Sabendo que a primeira seleção de contos data de 2006, é plausível entender certa ansiedade para que novos textos sejam aderidos ao projeto, uma vez que os próprios métodos utilizados no centro também foram alterados. Ora, o problema não está no fato de substituir ou rever um ou outro texto, mas, sim, perder o norte de que cada um dos contos está atrelado aos ideais de estímulo à leitura e à interculturalidade, buscando sempre uma posição como mediador para também se pensar a língua.

Uma proposta para o futuro: *¿Qué me contarás, Celin?*

Contar um conto é também uma maneira de estimular novas transformações. Ao retratar a ação do tempo no desenvolvimento do projeto *El cuento en lengua española y sus relaciones con la Interculturalidad*, este artigo buscou entender o real cenário que circunscreve idealizadores e professores de ELE do CELIN. A não identificação com certo texto, em muitos casos, parece estar muito mais ligada a não compreensão do projeto e de seu potencial para o diálogo do que um desacordo quanto à relevância e coerência da proposta. Uma sugestão para novos tempos advém de um dos professores: “Sugiro que seja criado um novo grupo para discutir os contos, seu papel, e uma padronização (se é que realmente deve existir), entre os pesquisadores da área de literatura que dão aula no CELIN.” (Questionário Professores, 2015). Do outro lado da moeda, da parte de quem idealizou o projeto há uma década, a resposta vem em tom de convite:

Minha intenção, na verdade, é que ele tenha continuidade. Mas eu sei que, de maneira isolada, este é um trabalho difícil. Não digo em termos da prática, do dia a dia, mas pelo fato dessa responsabilidade. É muito bom trocar ideias com outras pessoas, colegas. Não há um estímulo para que ele vá adiante, mas eu gostaria muito. [...]

O projeto precisa se revitalizar. Isso seria muito importante! E olhar para frente! Por incrível que pareça, o projeto segue com fôlego. Eles continuam como uma ferramenta importante para o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. (ENTREVISTA, 2015, informação verbal, grifo nosso).

Ao se falar na união entre literatura e língua, ganha cada vez mais destaque a compreensão de um novo tempo para a área de ensino de uma língua estrangeira moderna. Não se trata de usar o discurso de uma área como subsídio e atalho para a outra, mas, sem dúvida, de entender como ambas são intrínsecas entre si. A dicotomia, portanto, deveria ficar apenas na ficção, para um interessante conto a ser escrito (e estudado).

No caso do CELIN, há o desafio cada vez maior de demonstrar, a partir dos contos literários, recortes da língua autênticos, que poderiam muito bem estar relacionados a uma conversa entre duas vizinhas ou simplesmente a um bilhete trocado entre dois namorados. Fragmentos engendrados pelo literário, não preocupados necessariamente com um padrão normativo. A escolha de contos de escritores contemporâneos, por exemplo, permitiria a criação de atividades distintas, potencializando o interesse de participação e o engajamento de alunos que, independentemente da idade, parecem estar cada vez mais à vontade para dizer o que pensam nas redes sociais.

Está no processo de leitura o uso de inferências e hipóteses para a decodificação de qualquer texto. Nesse sentido, o projeto desenvolvido no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR acaba apresentando um terreno fértil para a materialização de uma importante etapa cognitiva dos alunos, valorizando questões de ordem sociolinguística, pragmática e histórica. A pergunta é retórica e justifica a continuidade deste trabalho: afinal, depois de tanta história, *¿Qué me contarás, CELIN?*

¿QUÉ ME CUENTAS, CELIN? AN ANALYSIS ON THE USE OF SHORT STORIES IN SPANISH CLASSES OF THE CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE DA UFPR

- **ABSTRACT:** *This article examines how the short stories are worked in Spanish classes as a foreign language (ELE) from the project El cuento en lengua española y sus relaciones con la interculturalidad, established in CELIN (Language Centre and Interculturalism), University Federal do Paraná. All the reflection is founded on a mixed methodology, relying initially with the support of bibliographic research aimed at reflection of using literary texts as a tool in teaching a modern foreign language. Allowing the questioning of the initial objectives and the current state of the whole project, an interview with one of the creators of the proposal was still held, besides the application of qualitative questionnaires to teachers. A story that turns into questioning, and especially in challenge to teach.*
- **KEYWORDS:** *Teaching. Short stories. ELE. CELIN-UFPR.*

REFERÊNCIAS

CERVANTES, M. de. Segunda parte del ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha. **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**, Alicante, 2001. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/segunda-parte-del-ingenioso-cauallero-don-quixote-de-la-mancha--1/html/ff3b7bd4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_16.html>. Acesso em: 23 set. 2016.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994.

CORTÁZAR, J. Algunos aspectos del cuento. **Biblioteca virtual Miguel de Cervantes**, Alicante, 2009. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

GILROY, M.; PARKINSON, B. Teaching literatures in a foreign language. **Language Teaching**, Cambridge, v.29, n.4, p.213-225, out. 1996.

MENDOZA FILLOLA, A. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Biblioteca Virtual Universal**, Madri, 2006. Não paginado. Disponível em: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/134606.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

MARCO COMÚN EUROPEO. **Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

PICANÇO, D. C. de L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

SÁEZ MARTÍNEZ, B. La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, 20., 2012, São Paulo. **Actas...** Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil, 2013. 144 p.

SILVA, S. C. de J. da. Utilização de contos em aulas de espanhol: uma proposta atual de ensino. **Anais do SHXIX**, Fortaleza, 2011. Não paginado. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT13/artigo%20em%20pdf.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

WIDDOWSON, H. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/10885/10364>>. Acesso em: 25 set. 2016.

Recebido em fevereiro de 2016

Aprovado em julho de 2016