

## O (multi)letramento literário no ensino de literatura de língua espanhola no ambiente virtual de aprendizagem

### Literacy multiliteracy in teaching Spanish literature in the virtual learning environment

Patricia Neyra<sup>1</sup>

**Resumo:** Pesquisamos o ensino de literatura de língua espanhola na Educação a Distância (EaD). O objetivo é identificar aspectos característicos do (multi)letramento literário e elementos que propiciem a interação e a interatividade no ambiente virtual. A pesquisa está inserida na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e fundamenta-se nas concepções de língua(gem) (Bakhtin/Volochinov, 2004), gêneros discursivos (Marcuschi, 2003), hipertexto (Santaella, 2004), letramento(s) (Soares 2012; Kleiman, 1995), letramento literário (Cosson, 2015; 2018; 2020), multiletramentos (Rojo; Moura, 2019), leitura (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020), literatura (CompagnoN, 2003) e EaD (Moore; Kreasley, 2004). Os dados foram gerados do *Moodle*, de uma disciplina de Literatura de língua espanhola 1, do curso de Letras Espanhol EaD da Universidade Federal de Alagoas. O resultado aponta um ensino de literatura voltado para um letramento literário acadêmico, fundamentado na leitura interpretativa. O ensino acontece em um ambiente virtual no qual predominam atividades que propiciam a interação e a interatividade.

**Palavras-chave:** (Multi)letramento literário; Educação a distância; Ambiente virtual de aprendizagem.

**Abstract:** We researched the teaching of Spanish-language literature in Distance Education (EaD). The objective is to identify characteristic aspects of literary (multi)literacy and elements that promote interaction and interactivity in the virtual environment. The research is inserted in Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and is based on the concepts of language (Bakhtin/Volochinov, 2004), discursive genres (Marcuschi, 2003), hypertext (Santaella, 2004), literacy(s) (Soares 2012; Kleiman, 1995), literary literacy (Cosson, 2015; 2018; 2020), multiliteracies (Rojo; Moura, 2019), reading (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020), literature (Compagnon, 2003) and EaD (Moore; Kreasley, 2004). The data was generated from Moodle, from a Spanish Language Literature 1 course, from the EaD Spanish Literature course at the Federal University of Alagoas. The result points to literature teaching focused on academic literary literacy, based on interpretative reading. Teaching takes place in a virtual environment in which activities that encourage interaction and interactivity predominate.

**Keywords:** Literary (Multi)literacy; Distance education; Virtual learning environment.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: neypato@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5358-2775>

## Introdução

No presente estudo apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutorado na qual problematizamos o ensino de literatura de língua espanhola na formação de professores na Educação a Distância (EaD). Pensamos que (re)conhecer as concepções de linguagem, de letramento(s), de leitura e de literatura junto com conceitos sobre interação e interatividade na modalidade a distância, contribui para a construção de conhecimento sobre o (multi)letramento literário na EaD.

A pesquisa está inserida na Linguística Aplicada (Fabricio, 2006; Moita Lopes, 2006), ciência que compreende a complexidade da linguagem sob uma perspectiva social. Em virtude disso, a LA transcende a sua área e propicia a construção de uma fundamentação teórica e metodológica em diálogo com outras áreas de conhecimentos.

É esse diálogo transdisciplinar, sob uma perspectiva sócio-histórica-ideológica da linguagem, que nos guia para desenvolvermos esta pesquisa, à luz das concepções de língua(gem) (Bakhtin/Volochinov, 2004), gêneros discursivos (Marcuschi, 2003), hipertexto (Santaella, 2004), letramento(s) (Soares, 2012; Kleiman, 1995), letramento literário (Cosson, 2015; 2018; 2020), multiletramentos (Rojo; Moura, 2019), leitura (Orlandi, 2002; Souto Maior, 2020), literatura (Compagnon, 2003) e Educação a Distância (Moore; Kreasley, 2007).

Os questionamentos que instigaram um olhar mais atento sobre o letramento literário no ambiente virtual de aprendizagem e que norteiam o presente estudo são: Que aspectos do letramento literário estão presentes no ensino de literatura de língua espanhola do curso de Letras Espanhol EaD? De que forma o letramento literário e o ambiente virtual se atravessam?

Os dados para a análise e interpretação foram gerados do *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem de uma disciplina de Literatura de língua espanhola 1, do curso de Letras Espanhol EaD de uma Instituição Federal de Ensino Superior. O recorte da pesquisa inclui a consígnia de abertura da disciplina e a consígnia de abertura da primeira semana de atividades. O objetivo é identificar e interpretar a) aspectos característicos do (multi)letramento literário e b) elementos que propiciem a interação e a interatividade no ambiente virtual.

A metodologia é qualitativa, de cunho etnográfico (Lüdke; André, 1986). Na interpretação dos dados do ambiente virtual, lançamos mão de dados obtidos por meio das respostas das/os discentes da disciplina à um questionário eletrônico disponibilizado no Formulário do Google.

O resultado aponta um ensino de literatura no ambiente virtual voltado para um letramento literário predominantemente acadêmico, fundamentado na leitura interpretativa, que busca identificar a literariedade do texto e a intenção do/a autor/a, baseado no contexto histórico de produção. Esse letramento literário acontece em um ambiente virtual no qual a imagem desempenha funções de motivação e introdução ao texto literário e na qual predominam atividades que propiciam a interação, mas nas quais predominam textos eletrônicos lineares.

## **Perspectiva teórica**

O termo letramento diz respeito a práticas sociais de uso da linguagem. Magda Soares (2012) explica que existem duas interpretações sobre a 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. Esta última 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 escrita. Dessa forma, há uma perspectiva do letramento no sentido de práticas que permitem a inclusão na sociedade e uma perspectiva em relação à transformação de práticas sociais injustas.

Aderimos a essa última perspectiva de letramento, que coincide com a metodologia escolhida para esta pesquisa, a perspectiva da Linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006), a qual propõe a construção de conhecimento que envolve implicações que transformam a vida social. Assim, o letramento diz respeito a práticas sociais de uso da linguagem e, pelos variados contextos sociais, também abrange a diversidade de funções bem como as múltiplas linguagens.

Pelos variados contextos sociais e pela complexidade da linguagem, muitas/os autoras/es adotam a nomenclatura *letramentos*, no plural (Soares, 2012). Entre as/os autoras/es que falam em *letramentos* estão Souza e Cosson (2011), quem identificam o letramento literário, termo cunhado por Graça Paulinho, no final da década de 1990 (Cosson, 2020, p. 171).

O conceito de letramento literário varia de acordo com o que é considerado letramento, mas também pelo que se entende por literário. Cosson (2015) apresenta três concepções de letramento literário: a) o letramento literário que dialoga com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; b) o letramento literário relacionado às práticas sociais de escrita ou mais voltado para a construção de sentidos; e c) o letramento literário associado a desenvolver uma consciência crítica sobre cultura, ideologia, linguagem presentes na literatura.

As concepções de letramento literário, de acordo com o autor, não são excludentes entre si e todas, em maior ou menor medida, procuram o aprimoramento do processo. Em concordância com Cosson (2015), acreditamos que cada concepção aporta conhecimento para melhorar o letramento, mas pensamos que o conceito de letramento literário apresentado por Paulino e Cosson (2009), que se insere na segunda concepção e que se volta mais para a construção de sentidos dialoga melhor com os propósitos da nossa pesquisa.

Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 67) o letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Disso, interpretamos que o letramento é um processo no qual vamos em direção à apropriação, neste caso particular, da literatura, e que na transação sujeito/literatura construímos sentidos a partir de nossas experiências.

O conceito de letramento literário varia de acordo com o que é considerado letramento, mas também pelo que se entende por literário, pois a literatura, precisamente, faz do letramento literário um tipo de letramento singular. Por conseguinte, mais do que definir literatura, nos baseamos numa 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).

O ensino e aprendizagem de literatura em língua espanhola envolve questões que estão estreitamente relacionadas com a leitura (literária) em língua estrangeira. Ademais dos conceitos de letramento e de literatura, as concepções de leitura influenciam o processo de ensino e aprendizagem de literatura em outra língua. Assim, a concepção de que na leitura “os sujeitos no mundo constroem e reconstroem os significados estabelecidos pelos grupos sociais do qual fazem parte e, nos quais, conseqüentemente, estão envolvidos” (Souto Maior, 2020, p. 105), dialoga com os pressupostos teóricos de letramento e de literatura adotados para esta pesquisa.

Nesse sentido, Orlandi (2002) sugere uma noção de leitura na perspectiva discursiva. Para a autora, a leitura envolve aspectos sócio-históricos, configurando-se o ato de leitura na compreensão para além da interpretação, esta última caracterizada por uma leitura textual e discursiva superficial, na qual a ação leitora não evolui para além de ler palavras e reproduzir o lido.

Na perspectiva da compreensão, o ato da leitura revela as experiências de leitura e de mundo do sujeito e as (re)significa, (re)construindo-se, (re)construindo o mundo e a ação leitora. Esta 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).

Problematizar o ensino de literatura no ambiente virtual mobiliza também reflexões sobre as características particulares do texto literário e ainda sobre o contexto e o suporte no qual a leitura do texto literário acontece. Bakhtin (2006) afirma que cada campo de uso da língua cria tipos de enunciados “relativamente estáveis”, denominados gêneros do discurso. A grande heterogeneidade dos gêneros do discurso deve-se ao desenvolvimento de novas atividades humanas que vão elaborando novos gêneros discursivos.

Nessa seara, 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”. Assim, consideramos o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* um hipertexto (Santaella, 2014), cuja função é propiciar o ensino e a aprendizagem na modalidade a distância. Trata-se de um novo gênero discursivo pedagógico no qual ocorre

a transação do que tradicionalmente se conhece como aula (aquilo que a/o docente ministra), com tudo do que a/o docente dispõe para fazer a aula acontecer (materiais didáticos, objetos, aparelhos) e da sala de aula (espaço físico no qual docentes e discentes se encontram) num *continuum* aula/sala, mais multidirecional do que linear. No ambiente virtual de aprendizagem aula e sala de aula se fundem no hipertexto.

Pelo hipertexto ser hipermediático, estudos sobre as diversas mídias, sejam imagem, som, audiovisual, entre outros, são imprescindíveis para aproximarmos do nosso objetivo que a cada aproximação torna-se mais subjetivo. O que nos interessa é conhecer o modo como a interação e a interatividade acontecem em prol do (multi)letramento literário em língua espanhola na formação de professoras/es, reconhecendo que o letramento (Soares, 2012; Kleiman, 1995), assim como a aula e os materiais didáticos, foi ressignificada, isto é, há novos letramentos (Rojo; Moura, 2019) a partir de novas práticas de linguagens virtuais.

Por isso, preferimos acrescentar o prefixo *multi* à palavra letramento e chamar de (multi)letramento literário, denominação que explicita o contexto no qual se realizam as práticas sociais de leitura literária. O *multi* permanece entre parêntese para destacar o letramento, no qual nos fundamentamos para os multiletramentos.

Nesse contexto virtual há, de acordo com Moore ([1993] 2002) um espaço psicológico e comunicacional que ele denomina Distância Transacional, a qual se caracteriza por ser relativa, tendo em vista que depende de inúmeras variáveis. A reflexão proposta pela Teoria da Distância Transacional implica indagar sobre como é proposto o conteúdo, como se estabelece o diálogo entre os sujeitos, como a metodologia de ensino e aprendizagem influi na interação, entre outros.

A educação com base na *Internet* despertou o interesse mundial 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, permite utilizar múltiplas possibilidades de formatos e mídias que possibilitam ampliar o diálogo entre docentes e discentes e reduzir a distância transacional. Segundo os autores, naqueles cursos em que predomina o diálogo, a distância transacional é menor do que naqueles em que predomina a estrutura. Assim, a teoria propõe a reflexão sobre a natureza do curso e o comportamento dos sujeitos.

Dessa forma, nos estudos da EaD, o foro considera-se um dos espaços de interação mais importantes, por meio do diálogo que se estabelece entre os interlocutores. Para Bakhtin (2006, p. 275), o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva, por sua precisão e simplicidade. No diálogo observa-se a alternância dos interlocutores do discurso, a qual define os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva. Ainda, o autor 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. (BACHTIN, 2006, p. 275)

Ainda diz Bakhtin (2006, p. 272), sobre a compreensão responsiva, que existe o a compreensão de efeito retardado: cedo ou tarde aquilo que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos posteriores.

Tão importante quanto a qualidade do diálogo é a qualidade da estrutura, cuja flexibilidade depende do grau de interatividade entre os sujeitos e o ambiente de aprendizagem. De acordo com Zangara (2017, p. 43), a interatividade na EaD diz respeito à “[...] relación que establece una persona con un material de estudio, que le permite ‘hacerlo propio’<sup>2</sup>”. Sobre os níveis de interatividade na EaD, a autora enfatiza a efetividade dos contextos que se dão através da *Internet*, por permitirem a comunicação entre dois ou mais sujeitos de maneira síncrona e assíncrona, pela personalização das opções de entrada e navegação pelos conteúdos, pela utilização de recursos multimídia, pelo uso de simulações, pelo acompanhamento de todas as tarefas realizadas por docentes e discentes e pela quantidade de informação compartilhada.

---

<sup>2</sup> “[...] relação que estabelece uma pessoa com um material de estudo, que permite ‘apropriar-se dele’”. (Tradução nossa)

## Perspectiva metodológica

A metodologia da presente pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico (Lüdke; André, 1986), baseada na Linguística Aplicada, pois é de natureza interpretativista. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 19) essa característica “possibilita [...] à LA [...] trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados [...]”. A proposta de fazermos Linguística Aplicada deve-se, entre outros fatores, a que aderimos à noção de linguagem como prática social.

A análise e interpretação dos dados está fundamentada nos seguintes questionamentos:

- Os textos literários propostos para leitura vão além do cânone literário e do texto linear?
- A leitura do texto propicia a compreensão e o compartilhamento da experiência leitora?
- A organização do ambiente virtual (layout), as atividades e os recursos da propiciam a interação e a interatividade?

Na análise, apresentamos um recorte dos dados gerados do *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem de uma disciplina de Literatura de língua espanhola 1, do curso de Letras Espanhol EaD de Universidade Federal de Alagoas, ministrada no ano 2011. O recorte da pesquisa inclui a descrição e a interpretação da consígnia de abertura da disciplina e da consígnia de abertura da primeira semana de atividades a partir da organização do conteúdo no ambiente virtual, as atividades propostas pela/o docente, os textos literários apresentados e o discurso docente.

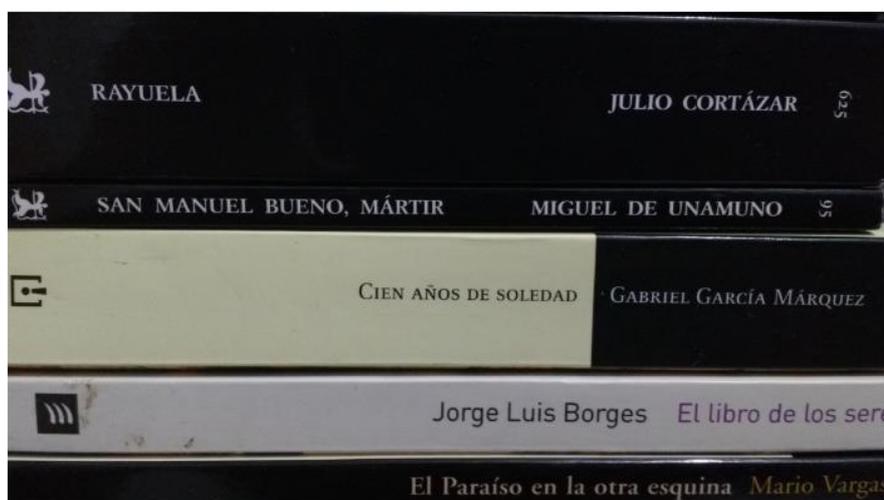
## Análise dos dados

Apresentamos a análise e interpretação dos dados por meio da descrição e interpretação da consígnia de abertura da disciplina e a consígnia de abertura da primeira semana de atividades – Tópico 1.

## Consígnia de abertura da disciplina

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* de Julio Cortázar; *San Manuel Bueno, Martir* de Miguel de Unamuno; *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez *El libro de los seres imaginários* de Jorge Luis Borges; e *El paraíso en la otra esquina* de Mario Vargas Llosa. Todas as obras representadas na imagem, integram o cânone da literatura em língua espanhola. Com isso, a imagem reflete características do letramento literário essencialmente escolar (Cosson, 2015), no qual se enfatiza o valor dado ao texto pela institucionalização do que se convencionou caracterizar como literário. E mais, 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 1: Foto da consígnia de abertura da disciplina



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

As Atividades que integram a primeira semana são três Fóruns: 1. Fórum de notícias, 2. *Dudas* e 3. *Foro de presentación de tutores*. 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 são três: um Arquivo do livro didático intitulado *Manual del curso* e dois URL, a primeira sob o título *El paraíso es una biblioteca* e a segunda com o nome *Versificación en lengua española*. O módulo URL, *El paraíso es una biblioteca*, consta de uma apresentação que inclui uma imagem, em preto e branco, do escritor Jorge Luis Borges e, em seguida, uma breve introdução a um vídeo.

Figura 2: Atividades da consígnia de abertura da disciplina



The screenshot displays a Moodle course interface with the following elements:

- Forum de notícias
- DUDAS
- FORO DE PRESENTACIÓN DE TUTORES
- MANUAL DEL CURSO Documento PDF
- EL PARAÍSO ES COMO UNA BIBLIOTECA

The video thumbnail shows a black and white photograph of Jorge Luis Borges, an elderly man with white hair, smiling and holding a book. Below the image, the video description reads:

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.

Das seis atividades e recursos selecionados para a consígnia de abertura, 3 são fóruns, o que, como destacado antes, sugere uma atenção da/o docente para a interação, voltada para informações sobre o funcionamento da disciplina e para a aproximação entre as/os tutoras/es e as/os discentes.

O livro didático é um texto digital no formato PDF de acesso simples, basta clicar no link para abrir o arquivo. O vídeo *El paraíso es una biblioteca*, assim como o livro, pode ser acesso por meio de um *link* URL que abre a interface do vídeo. Há outra opção disponibilizada na plataforma para assistir a um vídeo, que demanda clicar no *link* URL, para entrar numa interface que possui outro *link* que dá acesso à interface do vídeo.

Esta última opção de acesso ao vídeo demanda duas ações: clicar no *link* para entrar numa interface URL para, posteriormente, clicar em outro *link* para entrar na interface do vídeo, e a opção escolhida pela/o docente, exige uma ação apenas, clicar no *link* URL o que a torna mais interativa, desde o ponto de vista do acesso. O fato da/o docente criar um ambiente virtual de aprendizagem mais interativo 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.

No formulário discente, respondido pelas/os participantes desta pesquisa, 35% disseram que a qualidade de acesso à *Internet* era regular e 25% que era ruim. 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 a/o discente e maior custo, além da complexidade para acessar ao conteúdo, numa interatividade menor e possível desestímulo para a aprendizagem.

## Consígnia de abertura da primeira semana de atividades - 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* e contém uma imagem e três textos escritos. Na imagem (Figura 1), 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 no contexto pedagógico e utiliza a imagem não tanto para obrigar, mas 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. Lembremos que nessa consígnia, a/o

estudante toma conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, que incluem conteúdo, instruções, informações, entre outros.

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. Assim, pensamos ser extremamente 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, 2003).

Após a imagem, no primeiro dos três textos da consígnia de abertura da semana, intitulado *¿Empezar por el final?* (Começar pelo final?), a/o docente explica, ou mais parece que justifica a organização do conteúdo da disciplina, fundamentada em períodos históricos e abordada da contemporaneidade para o passado. A explicação/justificativa dessa organização “invertida” que se introduz com a pergunta no título, reflete a resposta, e nesse sentido lembremos que “Toda enunciação [...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (Bakhtin/Volochinov, 2004), da/o docente à concepção do ensino de literatura pautada numa cronologia crescente, mais focada nos períodos históricos da literatura e desenvolvida do passado para a atualidade.

Por meio da pergunta/resposta que intitula a consígnia da abertura da semana, a/o docente demonstra (re)conhecer o contexto em que acontece a interação verbal e suas/seus interlocutoras/es (Bakhtin/Volochinov, 2004), pois o questionamento sobre a organização cronológica evidencia a potencialidade de que as/os estudantes esperem um ensino de literatura predominantemente tradicional, muito provavelmente pela vivência com a literatura na escola, frequentemente ensinada “como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos e épocas, cânones e dados biográficos dos autores” (Cosson, 2018, p. 21).

A/o docente argumenta a favor dessa *outra* ordem cronológica por meio da explicação dada no livro didático, o qual propõe a inversão temporal como forma de facilitar a leitura em língua espanhola, pois as/os estudantes estariam mais familiarizadas/os com textos literários contemporâneos. Pensamos que o fato da/o docente trazer para o ambiente virtual de aprendizagem, os aspectos favoráveis dessa abordagem do conteúdo na disciplina, propicia a motivação das/os discentes, um

elemento primordial para o desenvolvimento do letramento literário (Cosson, 2018; 2020), e situa o processo de ensino e de aprendizagem de literatura.

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 de abertura da semana, sob o título *Ojo!* (Cuidado!/Atenção!), vemos três orientações para cursar a disciplina. Observamos na consígnia de abertura da semana do Tópico 1, alguns dos elementos que compõem as consígnias de abertura da semana, entre os quais a apresentação dos conteúdos e das atividades, caracterizando assim um gênero textual particular.

## Considerações finais

Apresentamos algumas reflexões suscitadas por questionamentos sobre o ensino de Literatura em língua espanhola da Licenciatura em Letras Espanhol EaD da UFAL. Esses questionamentos somados à vivência da docência na formação de professoras/es de espanhol, acrescentada a essa vivência, nos últimos anos, do contexto acontecer na modalidade à distância, conduziram-nos a buscar pressupostos teóricos produzidos nos diversos campos da linguagem e da educação, sob perspectivas sociais, históricas e ideológicas.

Para realizarmos a coleta de dados, aderimos à pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. A análise e interpretação do dados está fundamentada na análise dialógica do discurso e no viés interpretativista da Linguística Aplicada, na medida em que (re) construímos conhecimento a partir das contribuições das diversas áreas de pesquisa que tem como foco a linguagem humana e as relações sociais que nela se estabelecem, considerando aspectos históricos e ideológicos das práticas sociais de linguagem. Assim, a LA nos instigou a interpretar os dados na perspectiva da linguagem, do gênero textual, do letramento literário, da leitura, da literatura e da educação a distância.

Os resultados preliminares da pesquisa no ambiente virtual de aprendizagem mostram elementos característicos do letramento literário e da teoria da distância transacional. Contudo, observamos aspectos de um letramento literário predominantemente acadêmico, pautado ainda na sala de aula presencial, com pouco uso

de textos multimídias, voltado para uma leitura menos compreensiva e mais interpretativista.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. 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. Editora Hucitec, São Paulo, 2004.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*. v. 31, n. 3. p. 173-187. jul./dez. 2015.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo, Contexto, 2020.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: Fabrício Blanca et. al. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

KLEIMAN, Â. 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.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. 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.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: o campo como linguista aplicado. In: Fabrício Blanca et. al. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOORE, M. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, 2002 [1993]. p. 22-38.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à Distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PAULINO, G.; COSSON, R. 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

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUTO MAIOR, Rita. 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.

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.

ZANGARA, M. A. *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.