

AUGUSTO MORETTI DE BARROS

**Didática das literaturas em língua espanhola:
um estudo a partir do contexto da UNESP-Assis**

ASSIS

2023

AUGUSTO MORETTI DE BARROS

**Didática das literaturas em língua espanhola:
um estudo a partir do contexto da UNESP-Assis**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutor em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientador: Dr. Sérgio Fabiano Annibal

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

ASSIS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

B277d Barros, Augusto Moretti de
Didática das literaturas em língua espanhola: um
estudo a partir do contexto da UNESP-Assis / Augusto
Moretti de Barros. — Assis, 2023
300 f. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Sérgio Fabiano Annibal

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Literatura
espanhola - Estudo e ensino. 3. Didática (Ensino
superior). 4. Universidades e faculdades - Currículos.
I. Título.

CDD 460.7

Impacto potencial desta pesquisa

De acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil, propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e adotados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da UNESP, esta pesquisa se insere nos itens *4. Educação de Qualidade* e *10. Redução das Desigualdades*, uma vez que seu impacto potencial é contribuir para a atualização dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, que formam professores de literaturas em língua estrangeira, no caso, espanhola, e para a reflexão acerca desse processo. Assim, ao promover Educação de Qualidade, em nosso país, naturalmente, também, se obtém Redução das Desigualdades. Dessa maneira, espera-se que os resultados desta Tese possam fomentar discussões em âmbito acadêmico, alcançando um impacto científico sobre as reformas curriculares nos cursos de Letras e, conseqüentemente, possam colaborar para a formação de pessoal para o magistério – professores e gestores – que atuarão no ensino básico, formando leitores literários e falantes críticos de língua estrangeira, gerando, assim, um impacto social e cultural.

Potential impact of this research

According to the Sustainable Development Goals in Brazil, proposed by the United Nations (UN) and adopted by the Pro-Rectorry of Graduate Studies (PROPG) of UNESP, this research is part of items *4. Quality Education* and *10. Reduced Inequalities*, since its potential impact is to contribute to the updating of the curricula of undergraduate courses in Letters, which form teachers of literature in foreign language, in this case, Spanish, and to the reflection about this process. Thus, by promoting Quality Education, in our country, we also naturally obtain Reduced Inequalities. Thus, it is expected that the results of this Thesis can foster discussions in the academic sphere, achieving a scientific impact on curricular reforms in the courses of Letters and, consequently, can contribute to the formation of staff for teaching – teachers and managers – who will act in basic education, forming literary readers and critical speakers of foreign language, thus generating social and cultural impact.

Impacto potencial de esta investigación

Según los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Brasil, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y adoptados por el Pro-Rectorado de Posgrado (PROPG) de UNESP, esta investigación se ubica en el ítem *4. Educación de Calidad* y *10. Reducción de las Desigualdades*, ya que su impacto potencial es contribuir para una actualización de los currículos de las carreras de profesorado en Letras, que forman profesores de literaturas en lengua extranjera, en este caso, española, y para la reflexión acerca de ese proceso. Así, al promover Educación de Calidad, en nuestro país, naturalmente también se obtiene Reducción de las Desigualdades. De esa manera, se espera que los resultados de esta Tesis puedan fomentar discusiones en el ámbito académico, alcanzando un impacto científico sobre las reformas curriculares en las carreras de Letras y, como consecuencia, puedan colaborar para la formación de personal para el magisterio – profesores y gestores – que actuarán en la enseñanza básica, formando lectores literarios y hablantes críticos de lengua extranjera, generando, por lo tanto, un impacto social y cultural.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Didática das literaturas em língua espanhola: um estudo a partir do contexto da UNESP-Assis

AUTOR: AUGUSTO MORETTI DE BARROS

ORIENTADOR: SÉRGIO FABIANO ANNIBAL

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Letras, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL (Participação Presencial)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. CARLA CAVALCANTI E SILVA (Participação Presencial)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL - Assis

Profa. Dra. KATIA RODRIGUES MELLO MIRANDA (Participação Presencial)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO ANDRADE JÚNIOR (Participação Virtual)
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Profa. Dra. MARTA NEIRA RODRÍGUEZ (Participação Virtual)
Universidade de Santiago de Compostela - USC

Assis, 06 de fevereiro de 2023

À minha mãe, Vanuza Sueli, minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma Tese é um processo solitário, por isso, uso este espaço para agradecer às pessoas que estiveram ao meu lado e compartilharam momentos importantes comigo.

À minha mãe, Vanuza Sueli Moretti, minha maior incentivadora na vida, que sempre cultivou o meu sonho de ser professor e a minha aventura de ser leitor. Minha carreira acadêmica não seria a mesma sem a base sólida que a minha mãe construiu. A toda minha família, pelo carinho e pelo incentivo ao longo de toda a minha trajetória em Assis, que, apesar de perto, nos manteve a distância todos esses anos.

Ao Dr. Sérgio Fabiano Annibal, que não apenas me orientou ao longo desta pesquisa, como teve comigo diversos diálogos sobre a vida acadêmica, sobre ser professor e pesquisador, sobre as contribuições da leitura literária para a nossa formação como cidadãos e tantos outros temas, que me fizeram expandir minha visão de mundo. Foi uma jornada muito menos solitária graças a essa parceria.

À Dra. Marta Neira Rodríguez, que me recebeu tão gentilmente na Universidade de Santiago de Compostela (USC), na Espanha, me acompanhou no decorrer dos onze meses em que realizei meu Doutorado Sanduiche e participou da Banca de Defesa. Ao Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior, pela disponibilidade de conhecer minha pesquisa e de participar da Banca de Defesa.

À Dra. Kátia Rodrigues Mello, pelos constantes diálogos sobre como o espanhol nos leva a ver o mundo a partir de outras lentes e pelas contribuições nas Bancas de Qualificação e Defesa. À Dra. Carla Cavalcanti e Silva, pelas profícuas conversas sobre as teorias barthesianas, assim como pelas contribuições nas Bancas de Qualificação e Defesa.

Ao Dr. Antônio Roberto Esteves, que contribuiu significativamente para a condução da minha pesquisa, e à Área de Espanhol da UNESP de Assis, às atuais docentes e aos já aposentados, pelas parcerias de trabalho e pesquisa.

Aos meus queridos amigos, com quem eu compartilhei momentos e experiências essenciais para o meu percurso dentro e fora do âmbito acadêmico. Sou grato pelo companheirismo que encontro nessas relações de amizade.

Aos colegas de pós-graduação, com quem tive diversas trocas de vivências, de expectativas e de indicações de leituras, seja nos corredores da universidade, nos eventos acadêmicos, nas reuniões coletivas de orientação, ou no grupo de pesquisa.

Aos funcionários da Seção Técnica de Graduação e da Biblioteca “Acácio José Santa Rosa” pela disponibilidade em meu período de coleta e organização do *corpus* de pesquisa. Aos servidores da Seção Técnica de Pós-Graduação, do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação (DELLE) e do Departamento de Letras Modernas (DLM) pela atenção nas inúmeras vezes em que eu solicitei ajuda para resolver as mais diversas questões.

Aos alunos de Língua Espanhola e de Didática, que tive a oportunidade de formar, que também me formaram e que me fazem confiar na profissão que eu escolhi.

À UNESP de Assis, minha segunda casa desde 2010, que me proporcionou a Graduação, o Mestrado e o Doutorado em Letras e se tornou meu objeto de pesquisa.

À Universidade de Santiago de Compostela, em especial, aos docentes da Faculdade de Ciências da Educação, assim como aos servidores do decanato e da biblioteca da Faculdade de Filologia.

E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa, bem como ao Programa Institucional de Internacionalização (CAPES PrInt), que possibilitou um intercâmbio científico e cultural entre o Brasil e a Espanha, essencial para a elaboração desta Tese.

*“el pasado y el futuro eran parte de la misma cosa
y la realidad del presente era un caleidoscopio de espejos desordenados”*

Isabel Allende, *La casa de los espíritus*

BARROS, Augusto Moretti de. **Didática das literaturas em língua espanhola: um estudo a partir do contexto da UNESP-Assis**. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa buscou reconhecer uma didática das literaturas em língua espanhola a partir da trajetória do ensino dessas literaturas no curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, no período de 1970 a 2005. O que justifica esta investigação é a consciência de que o ensino de literatura estrangeira deve ser constantemente discutido e estudado em âmbito acadêmico, a fim de analisar sua estruturação e a sua contribuição para a formação de professores de literatura. Para tanto, nosso *corpus* é composto pelos programas de ensino das disciplinas selecionadas, que pertencem ao Projeto Político Pedagógico do curso; entrevistas com professores de literatura que atuaram nesse período e publicações acadêmicas vinculadas a esse contexto de ensino, dentro do recorte temporal proposto. Com o intuito de traçar um paralelo com a constituição da área de espanhol no curso de Letras em Assis para, assim, contribuir para a compreensão histórica desse processo, incluímos documentos curriculares do curso de *Filología Hispánica* da Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, assim como textos de publicações espanholas da área de ensino de literatura, desse mesmo recorte temporal. Esses dados foram coletados durante um período de estágio de pesquisa no exterior em que reconhecemos que o curso brasileiro possui, em sua estruturação e em seu funcionamento, diversas características herdadas do curso espanhol, que tem base filológica. Como fundamentação teórica e metodológica, a sustentação desta pesquisa se dá com base nas representações sociais (CHARTIER, 1991, 2011), na sociologia da educação (BOURDIEU, 1983, 2007), na crítica e na teoria literária (BARTHES, 2004, 2012; EAGLETON, 1997), assim como em contribuições específicas da crítica sobre literaturas em língua espanhola (PIZARRO, 1993; POZUELO YVANCOS; ARADRA SÁNCHEZ, 2000; CRESPO BUITURÓN, 2015). Desse modo, esta pesquisa localiza-se em seu caráter interdisciplinar entre Literatura e Educação. Ademais, utilizamos a abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tendo como método a análise documental. A hipótese que direcionou nossa pesquisa é a de que possivelmente houvesse uma perspectiva de ensino de literatura que se mantém através das gerações. Os elementos que compõem nosso *corpus* revelam marcas discursivas de que há, de fato, uma manutenção da herança filológica que estrutura o ensino de literaturas em língua espanhola no curso de Letras da FCL-Assis, como a historiografia literária, porém, o currículo foi agregando novas tendências literárias, ao longo dos anos, como os estudos sobre cultura. Tal combinação de perspectivas caracteriza o nosso contexto cultural, que busca sua própria identidade, a de ensinar literaturas hispânicas para brasileiros, mantendo o curso atualizado e condizente com os avanços de uma didática da literatura. Assim, compreendemos que as tendências adotadas para acessar o texto literário permeiam as representações sociais dos docentes e formam o seu olhar sobre o ensino dessas literaturas. Dessa maneira, buscamos contribuir, a partir dos resultados da pesquisa empreendida, para a memória e a história da Área de Espanhol do curso de graduação em Letras da UNESP de Assis e para os estudos concernentes ao campo da didática das literaturas em língua espanhola.

Palavras-chave: Didática da literatura. Ensino de literaturas em língua espanhola. Currículo de Letras. Formação de professores de literatura. Tradição literária.

BARROS, Augusto Moretti de. **Didactics of Spanish-language literatures: a study from the context of UNESP-Assis**. 2023. 300 f. Thesis (Doctorate in Letters). – São Paulo State University (Unesp), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2023.

ABSTRACT

This research aimed to recognize a didactic of the Spanish language literature from the trajectory of the teaching of these literatures in the Course of Letters of São Paulo State University (UNESP), campus of Assis, from 1970 to 2005. What justifies this investigation is the awareness that the teaching of foreign literature should be constantly discussed and studied in the academic sphere in order to analyze its structure and its contribution to the formation of literature teachers. Therefore, the *corpus* are the teaching programs of the selected disciplines, which belong to the Political Pedagogical Project of the course, interviews with literature teachers who worked during this period, and academic publications linked to this teaching context, within the proposed time frame. In order to draw a parallel with the constitution of the Spanish area in the Course of Letters in Assis to, thus, historically understand this process, curricular documents of the Course of Hispanic Philology of the University of Santiago de Compostela, Spain, are included, as well as texts from Spanish publications in the area of literature teaching, of that same timeframe. These data were collected during a period of research internship abroad in which it was possible to recognize that the Brazilian course has, in its structuring and functioning, several characteristics inherited from the Spanish course, which has a philological basis. As a theoretical and methodological basis, the support of this research is based on social representations (CHARTIER, 1991, 2011), on the sociology of education (BOURDIEU, 1983, 2007), on criticism and literary theory (BARTHES, 2004, 2012; EAGLETON, 1997), as well as on the specific contributions of criticism on Spanish-language literature (PIZARRO, 1993; POZUELO YVANCOS; ARADRA SÁNCHEZ, 2000; CRESPO BUITURÓN, 2015). Thus, the research is located in its interdisciplinary character between Literature and Education. In addition, the qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) was adopted, using documentary analysis as the method. The hypothesis that directed the research is that there may be a perspective of teaching literature that is maintained throughout the generations. The elements that make up the *corpus* reveal discursive marks that there is, in fact, a maintenance of the philological heritage that structures the teaching of Spanish-language literature in the Course of Letters, such as literary historiography, however, the curriculum has been adding new literary trends over the years, such as studies on culture. This combination of perspectives characterizes our cultural context, which seeks its own identity, that of teaching Hispanic literature to Brazilians, keeping the course updated and consistent with the advances of a literature didactics. Thus, it is possible to understand that the literary tendencies adopted to access the literary text permeate the social representations of teachers and form their view on the teaching of these literatures. Therefore, with this research results, the aim is to contribute to the memory and history of the Spanish area of the undergraduate course in Letters of UNESP of Assis and to the studies concerning the field of didactics of Spanish-language literature.

Keywords: Didactics of literature. Teaching literature in Spanish. Curriculum of Letters. Formation of literature teachers. Literary tradition.

BARROS, Augusto Moretti de. **Didáctica de las literaturas en lengua española: un estudio a partir del contexto de la UNESP-Assis**. 2023. 300 h. Tesis (Doctorado en Letras). – Universidad Estatal Paulista (Unesp), Facultad de Ciencias y Letras, Assis, 2023.

RESUMEN

Esta investigación ha buscado reconocer una didáctica de las literaturas en lengua española a partir de la trayectoria de la enseñanza de esas literaturas en la carrera de profesorado en Letras de la Universidad Estatal Paulista (UNESP), campus de Assis, en el período de 1970 a 2005. Lo que justifica esta investigación es la consciencia de que la enseñanza de la literatura extranjera debe ser constantemente discutida y estudiada en ámbito académico, a fin de analizar su estructuración y su contribución para la formación de profesores de literatura. Para tanto, nuestro corpus se compone por los programas de curso de las asignaturas seleccionadas, que pertenecen al Proyecto Político Pedagógico de la carrera; entrevistas con profesores de literatura que actuaron en este período y publicaciones académicas vinculadas a ese contexto de enseñanza, dentro del recorte temporal propuesto. Con el objetivo de trazar un paralelo con la constitución del área de español en la carrera de Letras en Assis para, entonces, contribuir para la comprensión histórica de ese proceso, incluimos documentos curriculares de la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Santiago de Compostela, en España, así como textos de publicaciones académicas españolas del área de enseñanza de literatura, del mismo período. Esos datos se recogieron durante una estancia de investigación en el exterior en que reconocimos que la carrera brasileña posee, en su estructuración y en su funcionamiento, diversos rasgos heredados de la carrera española, que tiene base filológica. Como fundamentación teórica y metodológica, la sustentación de esta investigación se basa en las representaciones sociales (CHARTIER, 1991, 2011), en la sociología de la educación (BOURDIEU, 1983, 2007), en la crítica y en la teoría literaria (BARTHES, 2004, 2012; EAGLETON, 1997), tal como en contribuciones específicas de la crítica sobre literaturas en lengua española (PIZARRO, 1993; POZUELO YVANCOS; ARADRA SÁNCHEZ, 2000; CRESPO BUITURÓN, 2015). De ese modo, esta investigación se ubica en su carácter interdisciplinario entre Literatura y Educación. Además, utilizamos el abordaje cualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), al tener como método el análisis documental. La hipótesis que ha direccionado nuestra investigación es que posiblemente hubiera una perspectiva de enseñanza de literatura que se mantiene a través de las generaciones. Los elementos que componen nuestro *corpus* revelan marcas discursivas de que hay, de hecho, una manutención de la herencia filológica que estructura la enseñanza de literaturas en lengua española en la carrera de Letras de la FLC-Assis, como la historiografía literaria, sin embargo, el currículo ha agregado nuevas tendencias literarias, a lo largo de los años, como los estudios sobre cultura. Tal combinación de perspectivas caracteriza nuestro contexto cultural, que busca su propia identidad, la de enseñar literaturas hispánicas a brasileños, lo que mantiene la carrera actualizada y correspondiente a los avances de una didáctica de la literatura. Así, comprendemos que las tendencias adoptadas para acceder al texto literario permean las representaciones sociales de los docentes y forman su mirada sobre la enseñanza de esas literaturas. De esa manera, buscamos contribuir, a partir de los resultados de la investigación realizada, para la memoria y la historia del área

de español de la carrera de grado en Letras de la UNESP de Assis y para los estudios concernientes al campo de la didáctica de las literaturas en lengua española.

Palabras clave: Didáctica de la literatura. Enseñanza de literaturas en lengua española. Currículo de Letras. Formación de profesores de literatura. Tradición literaria.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABH	Associação Brasileira de Hispanistas
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
APEOESP	Associação de Professores do Estado de São Paulo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DLM	Departamento de Letras Modernas
EPLE	Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras
EPLLE	Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras
FAFIA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis
FCL	Faculdade de Ciências e Letras de Assis
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis
IC	Iniciação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PLLE1	Professor de Literaturas em Língua Espanhola 1
PLLE2	Professora de Literaturas em Língua Espanhola 2
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação da UNESP
SEDLL	Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USC	Universidade de Santiago de Compostela
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista de docentes da Área de Espanhol do curso de Letras de Assis	43
Quadro 2: Bibliografia das disciplinas de Literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis entre os anos de 1970 e 1979	87
Quadro 3: Bibliografia das disciplinas de Literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis entre os anos de 1980 e 1989	88
Quadro 4: Bibliografia das disciplinas de Literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis entre os anos de 1990 e 1999	89
Quadro 5: Bibliografia das disciplinas de Literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis entre os anos de 2000 e 2005	90
Quadro 6: Bibliografia das disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana do curso de Filologia Hispânica nos anos 1970	97
Quadro 7: Bibliografia das disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana do curso de Filologia Hispânica nos anos 1990	97
Quadro 8: Bibliografia das disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana do curso de Filologia Hispânica nos anos 2000	98
Quadro 9: Bibliografia comum entre os cursos de Letras (UNESP-Assis/Brasil) e <i>Filología Hispánica</i> (USC/Espanha)	100
Quadro 10: Aspectos comuns às entrevistas de PLLE1 e PLLE2	130
Quadro 11: Referências dos textos selecionados nas publicações acadêmicas	140
Quadro 12: Categorias encontradas nos textos selecionados nas publicações acadêmicas	142

SUMÁRIO

Introdução	18
Capítulo 1. Histórico do campus de Assis, do curso de Letras e da Área de Espanhol	30
Capítulo 2. O hibridismo do campo do ensino de literatura: sustentação teórica	49
Capítulo 3. Mapeamento de uma didática das literaturas em língua espanhola a partir da análise de documentos curriculares	69
3.1. Programas de ensino do curso de Letras de Assis	81
3.2. Programas de ensino do curso de <i>Filología Hispánica</i> da Universidade de Santiago de Compostela	93
Capítulo 4. Representações docentes sobre o ensino de literaturas em língua espanhola: entrevistas e publicações acadêmicas	106
4.1. Entrevistas com docentes da Área de Espanhol da UNESP-Assis	106
4.1.1. Entrevista com o PLLE1	109
4.1.2. Entrevista com a PLLE2	121
4.2. Publicações acadêmicas sobre o ensino de literatura no Brasil e na Espanha	136
Considerações finais	152
Referências	160
Referências bibliográficas das disciplinas de Literaturas em Língua Espanhola no curso de Letras em Assis (1970-2005)	167
Referências bibliográficas das disciplinas de Literaturas em Língua Espanhola do curso de <i>Filología Hispánica</i> da Universidade de Santiago de Compostela (1970-2005)	179
Anexos	182
Anexo I: Roteiro das entrevistas	183
Anexo II: Transcrição da entrevista com o PLLE1, realizada em 31/08/2021	184
Anexo III: Transcrição da entrevista com a PLLE2, realizada em 25/03/2022	201
Anexo IV: Relatório final de atividades – CAPES PrInt	219
Anexo V: Datas importantes para a pesquisa	227
Anexo VI: Programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis	228
Anexo VII: Programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de <i>Filología Hispánica</i> da USC	267

INTRODUÇÃO

Esta Tese tem como premissa discutir o ensino de literatura em nível superior, mais especificamente em um curso de formação de professores. Para isso, o nosso espaço de pesquisa é a licenciatura em Letras, com ênfase na área de literaturas em língua espanhola, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, graduação que está submetida às diretrizes nacionais e estaduais para a educação superior.

Os objetivos que guiaram esta pesquisa (e são recuperados nesta Introdução, bem como em toda a Tese) foram: traçar o percurso histórico do ensino de literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis, tendo como recorte o período de 1970 a 2005; explicitar e organizar a história do ensino dessas literaturas a partir dos documentos curriculares que sistematizaram as disciplinas responsáveis pelas literaturas hispânicas e das representações sociais dos docentes; analisar rastros discursivos entre as gerações, evidenciando se houve a manutenção ou a atualização de tradições por meio de conceitos, teorias e metodologias; e investigar possíveis heranças filológicas, alicerce do ensino de literatura na Espanha, no curso brasileiro.

Nessa perspectiva, buscamos observar os mecanismos mobilizados para organizar o ensino de literaturas hispânicas em um curso de graduação em Letras, sendo esse uma licenciatura. Outra característica que destacamos sobre o nosso contexto de pesquisa é que o curso é oferecido em uma universidade brasileira, ou seja, forma professores para dar aula de literaturas hispânicas como obras escritas em língua estrangeira.

Uma vez que essas informações caracterizam o curso de Letras no Brasil, iremos estabelecer comparações com o curso de *Filología Hispánica*, oferecido na Universidade de Santiago de Compostela (USC)/Espanha¹, onde o autor desta Tese passou onze meses (agosto/2021 a outubro/2022), durante um período de Doutorado Sanduíche, financiado pelo Programa Capes PrInt, sob o número de processo:

¹ A escolha pela Universidade de Santiago de Compostela para a realização do período de Doutorado Sanduíche ocorreu pelo fato de que alguns docentes do grupo de pesquisa GI-1839 Liter21 da Faculdade de Ciências da Educação da USC possuem consolidadas parcerias de estudo, pesquisa e intercâmbio com docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP de Assis.

CAPES-PRINT 88887.569771/2020-00. Dessa maneira, temos material suficiente para criar paralelos entre os dois contextos culturais e de ensino.

Essa comparação objetivou levantar pontos comuns e divergentes em relação ao ensino de literaturas em língua espanhola em cada um desses ambientes acadêmicos, a fim de reconhecer possíveis diálogos entre eles. Ademais, buscamos encontrar reminiscências da perspectiva espanhola sobre o ensino, a filologia, na constituição do curso de Letras da universidade brasileira.

Visando formular discussões que contemplem as diversas esferas que compõem a área do ensino de literaturas em língua espanhola, estamos amparados em teorias das áreas de crítica literária, teoria literária e educação, com destaque para a sociologia da educação. Acreditamos que todas essas perspectivas dialogam e se conjugam na construção de uma representação do que é esse ensino.

Dessa maneira, recuperamos o conceito de campo, de Bourdieu (1983), para indicar que o ensino de literatura é um campo essencialmente híbrido, pois é formado pela Educação e pela Literatura. Ao didatizar um objeto com a finalidade de torná-lo possível de manejo em um processo de ensino, a educação estabelece intersecções com a área à qual esse objeto pertence; o que significa que o ensino de literatura congrega, diretamente, o diálogo com a teoria e com a crítica literária.

Por seu caráter interdisciplinar, esta pesquisa qualitativa se estrutura nos seguintes eixos teóricos e metodológicos: representações sociais (Chartier), história da educação (Chervel), sociologia da educação (Bourdieu), crítica e teoria literária (Barthes, Eagleton), identidade cultural (Hall, Galeano, Santiago), além de contribuições específicas da crítica literária sobre as literaturas de língua espanhola (Pizarro, Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez, Crespo Buiturón). Os conceitos listados serão discutidos, oportunamente, ao longo desta Tese.

Pautados na visão de que o campo do ensino de literatura é híbrido, pois se estrutura nas intersecções da educação com a teoria e com a crítica literárias, nos embasamos em Barthes (2004), que defende a concepção de literatura a partir do uso da linguagem como fabricação, como causadora de impacto. Para o autor, a literatura é um produto da linguagem, construído pelo escritor, o que a difere da função social que a língua tem no cotidiano, que possui fins de expressão e comunicação. Essa base teórica nos ampara no campo da crítica literária, uma vez que, embora não

trabalhemos com textos literários em si e suas análises, nossa discussão se faz a partir dos documentos norteadores das disciplinas de literaturas de língua espanhola.

Ainda no viés de abordagem da crítica literária, recorreremos às discussões acerca da formação do cânone literário nas literaturas em língua espanhola a partir das leituras de importantes nomes que atuam na pesquisa e na docência nessa área. Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez (2000) discutem a literatura canônica na Espanha, enquanto Pizarro (1993) e Crespo Buiturón (2015) o fazem no âmbito da América Hispânica; une esses autores o fato de que revelam o caráter conservador do cânone literário em sua reavaliação histórica.

Dialogando com essas questões, uma vez que a cultura está diretamente relacionada ao conceito de identidade, recorreremos aos estudos de Hall (2015), buscando reconhecer o impacto do debate acerca da formação da identidade no ensino de literaturas de língua estrangeira. A partir das discussões desses estudiosos, temos consciência de que as noções de cânone e de identidade são móveis, pois o olhar sobre a literatura se atualiza e evolui a partir das considerações estabelecidas nos espaços dedicados a elas.

O cânone espanhol visava manter uma hegemonia linguística e cultural, por intermédio da literatura, e buscou ser o modelo para as literaturas hispano-americanas. A América Hispânica, por sua vez, viu o auge de sua literatura, chamado de “*boom*” (anos 1960 a 1970), reformular o que se entendia por cânone literário hispano-americano até então. Consequentemente, as relações Espanha-América Hispânica, que antes tinham como base a influência, iniciam um processo de diálogo e de intertextualidade. Buscamos encontrar nos documentos que compõem as disciplinas do *corpus* como essa mobilidade dos conceitos aparece refletida.

Já autores como Galeano (2004) e Santiago (2013) discutem a noção de não-pertencimento que demarca a formação do cânone literário hispano-americano, uma vez que essa adaptação do cânone espanhol em terras americanas desconsiderou as características próprias desse ambiente (a cor local), como a miscigenação desses povos, representada, principalmente, pelas figuras do negro e do indígena. Buscamos encontrar em que medida essas noções permeiam o *corpus* desta pesquisa, a partir da presença de temas e de obras literárias e teóricas que contemplem tal perspectiva.

Assim, propondo ampliar nossa investigação, questionamos a representação de identidade nacional atribuída aos povos hispânicos, processo que se concretiza, sobretudo, por meio do cânone literário. Acerca desse último, refletimos sobre a representação que se atribui a ele no Brasil e fora dele, uma vez que partimos do contexto de um país latino-americano de língua portuguesa e que possui o desafio de ensinar literaturas de língua espanhola. A partir desse viés, buscamos problematizar o ensino dessas literaturas para alunos brasileiros, que vão, na maioria, ter esse ensino como uma demonstração de acesso profissionalizado a essas literaturas; portanto, as dificuldades enfrentadas em tal processo terão reflexo na formação docente.

A perspectiva adotada na pesquisa para visualizar o ensino de literaturas de língua espanhola é permeada pelo conceito de representações sociais (Chartier, 1991, 2001, 2011), uma vez que os documentos que estruturam esse ensino são dotados de representações. Assim, a presente pesquisa se situa igualmente na área de educação e de literatura, o que nos permite análises abrangentes e contundentes em uma possibilidade de crítica literária.

Consideramos importante, ainda no início desta Tese, definir o conceito de didática, noção que buscamos reconhecer a partir da análise do *corpus* selecionado para a pesquisa. Segundo Pimenta (2013, p. 144),

[...] a didática pode ser considerada como a ciência do ensino, a arte do ensino, uma teoria da instrução, uma teoria da formação, ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares. De alguma forma, sempre esteve ligada às questões postas pelos processos de ensino, compreendidos como instrumentos de poder, a serviço de interesses diferentes e contraditórias finalidades.

De acordo com a autora, o processo de organizar o ensino de um conteúdo, desde as escolhas teóricas e metodológicas até a estruturação de uma disciplina ou outro contexto de ensino é o que se denomina didática. Assim, acreditamos que nossas fontes de dados, por serem dotadas de representações sociais, possibilitam emergir uma didática das literaturas em língua espanhola.

O *corpus* desta pesquisa é composto por: 1. programas² das disciplinas de literaturas de língua espanhola do curso de graduação em Letras da UNESP, campus

² Partimos da seguinte definição de *programa*: lista total das disciplinas que compõem um curso ou que serão cobradas num concurso; discriminação dos tópicos sobre os quais versam essas disciplinas.

de Assis³, no período de 1970 a 2005; 2. Projeto Político Pedagógico⁴ e outros documentos norteadores para o curso dentro do recorte cronológico estabelecido; 3. entrevistas com docentes que atuaram nesse período; 4. publicações veiculadas nesses anos em periódicos e/ou como resultados de eventos científicos da área de ensino de língua e de literatura. Dessa maneira, nossa diretriz é a análise documental, uma vez que todo esse *corpus* converge para uma documentação do ensino de literatura.

Pautados pelo campo da didática em Libâneo (2014) e pela teoria literária por Eagleton (1997), partimos da hipótese de que a década de 1970 possuiu um caráter de ensino considerado tecnicista, com uma formação voltada para o trabalho, visando à qualificação de mão-de-obra, e que isso pode ter afetado a concepção de ensino de literatura na universidade, o que se reflete na elaboração das disciplinas que integram o *corpus*.

Assim, justificamos o período selecionado porque, na década de 1970, o curso de Letras passa a ser oferecido nos períodos diurno e noturno, conforme dados encontrados nos programas de ensino e em textos que resgatam a história do curso. Essa característica de oferta em dois turnos se mantém até os dias atuais. Ainda, nesse mesmo período, ocorre o apogeu do ensino de base tecnicista, em uma época em que o curso já estava estabelecido em Assis, porém, ainda em fase de estruturação. Ademais, buscamos analisar, a partir da confirmação ou da refutação dessa hipótese, a maneira de se pensar o ensino nas décadas seguintes. O ano limite da investigação, 2005, representa aquele em que foi instaurada na UNESP de Assis a nova grade curricular, resultado da reestruturação pela qual o curso de Letras passou.

Como os documentos curriculares das disciplinas de literaturas em língua espanhola do curso de Letras em Assis e do curso de *Filología Hispánica* em Santiago de Compostela recebem esse nome por suas universidades, decidimos adotá-lo, igualmente, nesta pesquisa. Contudo, reconhecemos que outras instituições de ensino se referem a esses documentos como plano ou ementa. No caso dos programas de ensino do curso de Letras em Assis, ementa representa uma das seções que compõem o programa, responsável por apresentar os tópicos que caracterizam suas unidades.

³ A princípio, incluíramos, nesta pesquisa, os documentos curriculares relativos aos cursos de Letras/Espanhol oferecidos em outros campi da UNESP, Araraquara e São José do Rio Preto, porém, optamos por fazer um recorte mais específico, com vistas a ter mais possibilidades de verticalização das discussões.

⁴ Atualmente, usa-se também o nome Projeto Pedagógico de Curso (PPC), em diversas instituições de ensino, para referir-se a esse documento.

Durante esse percurso temporal, a estrutura e a nomenclatura das disciplinas selecionadas para o nosso *corpus* sofreram modificações, assim como sua carga horária dentro da grade curricular do curso e seu conteúdo programático. Tais alterações seguem as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão pertencente ao Ministério da Educação (MEC), responsável por regular a qualidade da educação em âmbito nacional e do Conselho Estadual de Educação (CEE), que possui responsabilidades na esfera estadual.

Uma vez que os órgãos mencionados estabelecem as diretrizes para o ensino em todos os níveis, inclusive o superior, os responsáveis pelos cursos passam a dialogar com outras universidades em busca de uma grade que contemple todas as áreas. Essas, por sua vez, disputam o espaço dentro da carga horária disponível – no caso do curso de Letras da UNESP de Assis, as áreas são: Educação, Linguística, Literatura e Línguas e Literaturas Estrangeiras. O resultado desses embates também representa o que a área de espanhol entende por literaturas hispânicas, já que entra para o programa de ensino das disciplinas somente o que é considerado como representativo para o ensino desses saberes.

Na UNESP-Assis, a graduação em Letras tem a especificidade de ser uma licenciatura, logo, é um curso de formação de professores. Tal característica potencializa a importância desta pesquisa, que não teve como objetivo apenas analisar a maneira como estão sendo ensinadas as literaturas hispânicas, mas também, e principalmente, o modo como esse ensino repercute na prática docente desses futuros professores por meio das escolhas teóricas, metodológicas e literárias (canônicas ou não); tudo isso, por sua vez, compondo as relações pedagógicas.

Tencionamos encontrar, após a análise dos documentos selecionados, qual é o conceito de literatura e de didatização da literatura em que se baseiam esses professores, que não apenas elaboram as disciplinas, mas também que as colocam em prática na sala de aula, discutindo a presença de possíveis elementos pouco atualizados ao longo dos anos, tais como a tradição literária e metodologias de ensino.

Visamos, assim, à identificação das correntes literárias eleitas para a composição das disciplinas, ou seja, a corrente filosófica de ideias e conceitos que embasam sua visão e sua análise de literatura. Esse processo de análise nos permite compreender as lógicas internas que engendram o ensino de literaturas em língua

espanhola, uma vez que revela em qual base teórica os conceitos relacionados à literatura estão fundamentados e de que forma são levados à esfera do ensino.

Incluir essa identificação significa entender os mecanismos do ensino de literatura, a partir da relação lógica entre a crítica literária e as metodologias de ensino. Ou seja: para ensinar literatura, é necessário que essas duas esferas, aparentemente distantes, se interseccionem, resultando em uma análise crítica e fundamentada do docente sobre lidar pedagogicamente com o texto literário.

Ademais, reconhecer as escolhas pelas correntes literárias que dão alicerce ao ensino traz à superfície, ainda, as representações sociais dos docentes que conduziram e estruturaram essas disciplinas, pois a escolha por uma determinada teoria e por uma determinada crítica não é inconsciente, pelo contrário, é demandada pelas representações sociais desses profissionais em relação ao que é ensinar literatura. Desse modo, buscamos mapeá-las para reconhecer a visão de literatura que está representada nesses documentos e que resulta, conseqüentemente, na maneira de ensiná-la.

Destacamos, ainda, que as representações de literatura que permeiam o ensino têm como espaço de atuação o campo literário. Para Bourdieu (1992), existem obras que alcançam um alto *status* e, por conseqüência, ocupam o centro do campo literário. Essas obras são o que chamamos de cânone, pois representam a literatura consagrada, que está nesse lugar privilegiado e praticamente intocável; elas norteiam esse campo e representam o caminho que outras obras devem percorrer se quiserem alcançar o mesmo *status*. Já nas margens do campo estão as obras que permanecem em constante embate, na tentativa de acessar o centro.

O campo é um espaço que, embora não seja material, funciona com os mesmos princípios físicos, quer dizer, dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço. Dessa maneira, para que uma obra (ou agente do campo) possa acessar o centro do campo, outra precisa ceder espaço para ela, não pacificamente, mas por meio de muitos embates. Quando esse espaço é cedido, ou conquistado, a obra alcança o centro do campo, o que lhe atribui outras possibilidades de representações, podendo afetar, inclusive, a esfera do ensino.

Para incluir obras que venham a alcançar o centro do campo, conquistando um *status* que as aproxima do cânone, todo o campo passa a enxergá-la a partir de outras

representações, atualizadas, o que demanda crítica e teoria adequadas para manejar a sua análise e também o seu ensino, ou a sua didatização.

Alguns vieses críticos que nortearam e ainda norteiam o modo de pensar a literatura, segundo Eagleton (1997), são o existencialismo, corrente que acredita que o texto literário apenas se realiza na figura do leitor, que, por sua vez, tem liberdade para produzir sentidos sobre ele, fazendo a linguagem transcender; o marxismo, cujo objetivo recai sobre a concepção das formas, dos estilos e dos sentidos como produto de uma história determinada coletivamente; o estruturalismo, que entende o texto literário como uma problemática da linguagem e o escritor como responsável por trabalhar com os elementos linguísticos no processo de escrita; e, posteriormente, a estética da recepção, reformulação dada à relação entre autor-obra-leitor, citando apenas alguns.

Cada uma dessas correntes é substancialmente diferente da outra e demarca uma visão histórica particular de abordagem, aqui encarada como ensino dessas literaturas. O reconhecimento das correntes presentes nos documentos das disciplinas e nos discursos dos docentes nos ajuda a entender qual é a representação de literatura que se tem, visto que esse é um conceito estabelecido a partir da teoria e da crítica, instâncias de poder, que emanam de um discurso encrático com ares de acrático.

O discurso encrático é o discurso “*no poder* (à sombra do poder)” (BARTHES, 2012, p. 127, grifo do autor), ou seja, é aquele que naturaliza conceitos e ideologias, de acordo com os seus interesses, fazendo com que não haja reflexões constantes sobre o que está posto por ele. É o discurso de quem alcança o centro de campo conceituado por Bourdieu (1983), de quem detém os privilégios sociais necessários para alcançar o poder.

Já o discurso acrático é o que está “*fora do poder* (ou sem poder, ou ainda sob a luz do não poder)” (BARTHES, 2012, p. 127, grifo do autor). É importante destacar que estar fora do poder não quer dizer, necessariamente, que está contra o poder. Esse discurso tem um caráter renovador, uma vez que é marcadamente ideológico, assim, busca questionar a naturalização dos conceitos. O discurso acrático é o discurso do intelectual, do pesquisador e também do escritor, pois eles refletem e interrogam o seu próprio discurso.

A partir do que é explicitado por Barthes, podemos reconhecer que o discurso acrático pode tornar-se encrático, à medida em que vai se naturalizando e ganhando poder.

Apenas a literatura é capaz de não sucumbir aos embates entre o encrático e o acrático, pois somente ela pode estar fora do poder, além da linguagem, já que se dá “no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2015, p. 17). Sendo assim, o discurso acadêmico está inserido nesse sistema linguístico fechado e que necessariamente o situa em um lugar ou outro desses embates, porém, quando trata do ensino de literatura, tem como objeto um discurso que foge de todo esse sistema. A linguagem não é suficientemente fechada para enclausurar a literatura, mas o é para o discurso acadêmico sobre o ensino da literatura.

O reconhecimento desses discursos se dá, nesta pesquisa, por meio da análise documental. Para isso, recorremos a Menga Lüdke e Marli André (1986), professoras e investigadoras da área de educação, que possuem importantes estudos sobre a pesquisa com base em documentos. As autoras, que representam, então, nosso principal referencial metodológico, afirmam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Desse modo, a partir do que explicitam as autoras, podemos compreender o contexto em que cada programa de ensino, cada arquivo estruturante do curso e cada discussão acerca do assunto estão inseridas por meio do próprio documento, que está localizado em um determinado tempo e um determinado ambiente, ou seja, em contextos históricos e sociais.

De maneira correlata, consideramos a potencialidade desses arquivos como “lugares de memória”, como definido por Pierre Nora (1993), pois estes contêm aparência material e caráter funcional, mas também são dotados de aura simbólica e possuem, na sua fisicalidade, o recorte de uma unidade temporal carregada de lembrança. Assim, nossa perspectiva se aproxima do que formula Roger Chartier (2001, p. 11), quando indica que “A materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem”, ou seja, para que reflitamos sobre a história das práticas de ensino de literaturas em língua espanhola

no curso de Letras da UNESP de Assis, é de extrema necessidade a análise cautelosa dos documentos que mapearam e que deram forma material a esse processo.

Ao investigar e traçar a trajetória do ensino de literaturas de língua espanhola no curso de Letras da UNESP de Assis, pudemos observar quais foram as tendências literárias seguidas, quais as metodologias aplicadas para o ensino dessas literaturas, os autores selecionados para serem trabalhados e de que maneira essas escolhas construíram uma perspectiva de formação de professores e como atuaram na perpetuação da estrutura das próprias disciplinas, ao longo dos anos.

Com base no explorado, a hipótese que direcionou nossa pesquisa é a de que existe uma tradição que se perpetua entre as gerações de professores e também de alunos (que são professores em formação) e que se baseia no cânone literário, o que resulta em uma seleção pouco variada de autores e obras a serem estudados nas disciplinas. Ainda, cremos que possivelmente haja metodologias que atravessam gerações e que falta abertura para as novas tendências no ensino de literatura. Acreditamos, então, que a universidade faz a manutenção de conteúdos e metodologias sem muito espaço para reflexão e atualização, o que podemos chamar de “perspectiva canônica do ensino de literatura”.

Portanto, visamos à análise dos documentos que registram a estruturação dessas disciplinas e dos discursos dos docentes, buscando levantar elementos que comprovassem a nossa tese ou que promovessem uma discussão e revisão em torno dela. Obtivemos dados e informações que puderam contribuir para a elaboração da trajetória do ensino de literaturas em língua espanhola em nível superior e que deram subsídio para a discussão acerca da manutenção ou da atualização de tradições literárias e de metodologias de ensino.

A seguir, apresentamos a estruturação dos capítulos desta Tese: O Capítulo 1 traça o percurso histórico do curso de Letras em Assis, desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, em 1958, até se tornar um campus da UNESP, em 1976. Enquanto a faculdade se estabelecia, a área de espanhol se construía, paralelamente, consolidando-se na década de 1990. A trajetória apresenta pontos importantes, que ilustram a essência de raiz filológica que estabeleceu o curso, incluindo as modificações necessárias pelas quais ele passou, até o ano de 2005.

As discussões de cunho teórico são apresentadas no Capítulo 2, momento do texto em que fazemos importantes reflexões conceituais acerca do campo e *habitus* de Bourdieu (1983, 1992, 2007), das representações sociais de Chartier (1991, 2011), do cânone literário espanhol com Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez (2000), do cânone na literatura hispano-americana com Crespo Buiturón (2015) e Pizarro (1993); e relacionamos todos esses conceitos a partir do que a linguagem nos revela, pautados em Barthes.

Já o Capítulo 3 se centra na descrição do *corpus* e na aplicação dos conceitos teóricos na análise dos dados obtidos. Os programas de ensino e os Projetos Políticos Pedagógicos são verticalmente investigados, buscando-se, pelos rastros discursivos, mapear e analisar o maquinário do ensino de literaturas em língua espanhola no curso de Letras da UNESP de Assis. Nesse mesmo processo, buscamos estabelecer paralelos com os documentos que norteiam o ensino de literaturas em língua espanhola no curso de *Filología Hispánica* da Universidade de Santiago de Compostela.

O Capítulo 4 é composto pelas representações docentes em relação ao ensino de literaturas em língua espanhola e está dividido em duas partes: 1. discussões a respeito da formação de professores de literatura a partir da análise de entrevistas com dois docentes que atuaram na área de espanhol do curso de Letras da UNESP de Assis ao longo de décadas contempladas por esta pesquisa. Os discursos dos docentes apresentados nas entrevistas revelam importantes aspectos que complementam e se contrapõem aos dados obtidos através dos programas de ensino. Com base nessas reflexões, visamos contribuir para reconhecer o perfil de professores de literaturas em língua espanhola que se formou ao longo desses anos. 2. a sistematização de textos publicados em periódicos e em anais de eventos científicos, no Brasil e na Espanha, uma vez que esses materiais colaboram para se pensar o ensino de literatura. Em decorrência do que encontramos nesses textos, abordamos os conceitos de didática da literatura, metodologias de ensino de literatura, literatura comparada, filologia e estudos culturais.

Por fim, nas considerações finais, retomamos nossos objetivos e nossa hipótese de pesquisa, destacando o trabalho percorrido no processo de tentar respondê-los. Ademais, destacamos a necessidade de haver outros estudos na área

de ensino de literaturas em língua espanhola e formação de professores de literaturas hispânicas para que essas discussões se mantenham sempre atualizadas.

Após as referências bibliográficas das leituras que embasaram esta pesquisa e das bibliografias das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis e no curso de *Filología Hispánica* da Universidade de Santiago de Compostela, incluímos os anexos. São eles: o roteiro de entrevistas com professores que atuaram na Área de Espanhol do curso de Letras da UNESP de Assis (Anexo I), para que se possa visualizar esse instrumento de coleta de dados; as transcrições das entrevistas com o PLLE1 (Anexo II) e com a PLLE2 (Anexo III), o que permite o acesso aos discursos integrais dos docentes; o relatório do meu Doutorado Sanduíche na USC, Espanha (Anexo IV), que demonstra as atividades desenvolvidas nesse período; uma lista de datas importantes, que nortearam esta pesquisa (Anexo V); e, por fim, programas de ensino que representam o panorama histórico das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis (Anexo VI) e no curso de *Filología Hispánica* da USC (Anexo VII).

CAPÍTULO 1

Histórico do campus de Assis, do curso de Letras e da Área de Espanhol

Reiteramos que esta Tese foi desenvolvida a partir do desdobramento e da complementação da pesquisa que resultou na minha Dissertação de Mestrado (BARROS, 2018), cujo objetivo foi analisar a presença de textos literários hispano-americanos em duas coleções de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira e constatou que a literatura ainda é pretexto para o ensino do idioma; e que ainda há a predileção pela escolha de textos pertencentes ao cânone com a finalidade de representar a literatura desses povos. Conscientes de que esses materiais foram produzidos e organizados por ex-estudantes de Letras, que hoje são profissionais que atuam na área, despertou-nos o interesse por investigar os processos de formação acadêmica em Letras a fim de se compreender melhor a formação literária desenvolvida nesses cursos e que, conseqüentemente, encontram-se refletidas nas obras didáticas ou na vida profissional, pois são frutos das representações sociais.

Selecionamos como *corpus* de pesquisa as disciplinas de literaturas em língua espanhola do curso de graduação em Letras com ênfase na formação em espanhol, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, licenciatura que, como já citado, está submetida às diretrizes nacionais e estaduais para a educação em nível superior.

Neste primeiro capítulo, visamos traçar o percurso histórico do campus de Assis, destacando, sobretudo, a relação entre o ensino de língua espanhola e de suas literaturas com a constituição do curso de Letras na unidade. Compreender o cenário do ensino do espanhol no período cronológico contemplado por essa pesquisa requer a necessidade de olhar em direção ao passado e conhecer a trajetória da instituição, o desenvolvimento do curso de Letras e, então, poder reconhecer o espaço ocupado pelos estudos hispânicos nesse contexto.

Para isso, nos valem, sobretudo, de uma pesquisa realizada na área de ensino em nível superior, a dissertação de Mestrado em História de Fábio Ruela de Oliveira, intitulada *História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (1958-1964): memória da formação de um Instituto Superior no interior paulista*, de

2002⁵. Além disso, outras fontes importantes para a constituição deste capítulo são os *Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária*, de 1961; alguns textos presentes em números da *Revista de Letras*, criada em 1960; a participação do professor Carlos Erivany Fantinati em uma mesa redonda do evento “Faculdade de Ciências e Letras de Assis (1958-2008) 50 anos. Por que comemorar?”, em comemoração ao cinquentenário do campus de Assis e do curso de Letras, que se tornou o texto “Acheegas para os cinquenta anos do curso de Letras”, de 2011, e a fala do professor Antônio Roberto Esteves na mesma ocasião, intitulada “A FCL de Assis/UNESP: meio século atuando na formação de professores de espanhol”⁶.

Uma vez que este capítulo se dedica à história do campus de Assis e listamos acima uma série de textos que contribuem para a manutenção da memória da faculdade, acrescentamos o livro *A trajetória da Faculdade de Ciências e Letras de Assis nos desafios educacionais do ensino superior: entre o passado e o futuro* (2012), organizado pelas professoras Zélia Lopes da Silva e Sandra Aparecida Ferreira, resultado do evento ocorrido em 2008, citado no parágrafo anterior. Tal publicação reúne fotografias e textos produzidos no decorrer das comemorações e contribui significativamente para a ilustração desse marco da história da faculdade, sobretudo, por resgatar e registrar importantes memórias.

Embora o *corpus* desta pesquisa compreenda o ensino de literaturas em língua espanhola entre os anos de 1970 e 2005, justificamos a necessidade e a importância de traçar o percurso histórico da faculdade, do curso de Letras e da Área de Espanhol desde a sua fundação, no final da década de 1950, para, assim, podermos compreender como esse ensino foi estruturado, quais são as suas raízes e bases, e também para reconhecer características que possam ter sido mantidas, atualizadas ou reorganizadas ao longo dos anos. Assim, nesta seção, recuperamos essa trajetória desde os primeiros passos do curso de Letras em Assis até a primeira reestruturação do curso, em 2005.

⁵ A Dissertação de Mestrado em História de Fábio Ruela de Oliveira foi publicada em formato de livro digital, intitulado *História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (1958-1964): memória da formação da FCL-UNESP*, em 2020, pela Editora UNESP. Optamos por manter as referências à Dissertação, texto lido durante a escrita desta Tese.

⁶ O texto referente à fala do professor Esteves nunca foi publicado e foi gentilmente cedido por ele para o autor desta Tese.

O curso, desde a sua fundação, ocupou-se em formar professores para atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que o caracteriza como um curso de licenciatura. Sendo assim, seu eixo central sempre foi a formação básica do aluno nas diversas subáreas contempladas pelas Letras (linguística, literatura, língua portuguesa e línguas estrangeiras), associada à reflexão sobre esses conhecimentos, visando a prática docente. Portanto, o curso sempre objetivou uma formação humanística ampla, que possibilitasse ao aluno intervir nas relações sociais, como professor, formação mais direta, mas também como pesquisador e intelectual, por crer que a educação é a base para a construção de uma cidadania mais igualitária.

Destacamos, nesse percurso histórico, o ensino de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, das suas literaturas. O contato com a cultura do outro, através das manifestações linguísticas e literárias, permite repensar sua própria cultura em um ambiente de respeito pela diversidade cultural.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (FFCL), também conhecida como FAFIA foi criada pela Lei 3.826 de 06/02/1957⁷ e instalada no ano seguinte, em 16/08/1958. Essas datas são muito importantes para a condução desta pesquisa, uma vez que situam temporalmente não apenas o estabelecimento dos estudos das Letras nessa cidade do interior paulista, mas também marcam a formação de um curso que já conta com décadas de duração, e que, nesse momento histórico, ganha um perfil. A manutenção ou a atualização desse perfil guia esta investigação.

O primeiro curso posto em execução na FFCL foi o de Letras, no mesmo ano de sua inauguração, e que funcionou em período integral até 1966. O ensino nos moldes de período integral “foi proveniente na profícua relação entre docentes e discentes, que ficavam juntos literalmente 8 horas por dia em cima dos estudos” (OLIVEIRA, 2002, p. 75). Dessa forma, buscava-se um ensino universitário de caráter renovador, que proporcionasse aos alunos uma formação embasada em uma alta carga horária teórica e, principalmente, em um contato estreito com os docentes. Todavia, uma crítica que podemos atribuir a esse sistema de ensino é a possível exclusão dos alunos que precisavam trabalhar para se manter e, por consequência, não tinham a possibilidade de frequentar um curso em período integral.

⁷ Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/37715>. Acesso em: 20 mai. 2021.

O corpo docente foi formado a partir de grandes nomes da área, tanto brasileiros, como estrangeiros, com a tarefa de “proceder à renovação dos estudos das Letras, enquanto busca dialética entre interiorização e internacionalização da cultura” (FANTINATI, 2011, p. 316). Essa busca está nos fundamentos do curso, visto que era uma tentativa do governo do estado de São Paulo de descentralizar os estudos acadêmicos, fazendo com o que interior ganhasse força nessas discussões, ao mesmo tempo em que a presença de professores estrangeiros contribuía para um debate sobre o campo das Letras que extrapolava os limites do território nacional.

Em 1960, a Lei número 5.581, de 21/01/1960⁸, estrutura a FFCL, organizando as cadeiras distribuídas nos Departamentos, em relação às atividades de ensino e pesquisa que se desenvolviam. Nesse contexto, as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana pertenciam ao Departamento de Letras Românicas e tiveram como primeiro docente o professor espanhol Julio Gregorio García Morejón, formado na tradicional Universidade de Salamanca, que atuou na área de espanhol do campus entre os anos de 1958 e 1960. Com a saída de García Morejón, ingressa o segundo professor da área, o também espanhol e igualmente formado pela Universidade de Salamanca, Ricardo Navas Ruiz, que permanece como docente do curso de 1960 a 1962.

Não é por acaso que os primeiros docentes espanhóis a chegarem a Assis para atuar na área sejam formados pela Universidade de Salamanca, já que é a mais antiga da Espanha e uma das quatro mais antigas da Europa, ao lado das Universidades de Paris (França), Oxford (Inglaterra) e Bolonha (Itália). É a única universidade espanhola que tem se mantido ativa através dos séculos, de 1218 até os dias atuais⁹.

Segundo Oliveira (2002), muitos docentes que atuaram nos primeiros anos do curso de Letras em Assis conseguiram desenvolver, graças ao tempo integral, pesquisas de doutoramento e de livre-docência. Entre eles, destacamos o professor García Morejón, que realizou sua pesquisa sobre o escritor espanhol Miguel de Unamuno. O movimento que aconteceu na época foi o de os professores, conforme concluíam seus títulos, deixarem a Faculdade de Assis e irem trabalhar em outras instituições, principalmente, na Universidade de São Paulo (USP). Foi nesse

⁸ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/40438>. Acesso em: 20 mai. 2021.

⁹ Informações obtidas em: <https://www.usal.es/historia>. Acesso em: 08 dez. 2022.

movimento que García Morejón deixou a cadeira da área de espanhol e foi substituído por Navas Ruiz.

Em entrevista a uma das atuais professoras de literaturas em língua espanhola da UNESP de Assis, Maira Angélica Pandolfi, em 2013, Navas Ruiz declara, quando indagado sobre a sua experiência como um dos primeiros docentes da área no campus:

Ampliou minha visão sobre o hispanismo, fazendo-me enxergar a importância da América Hispânica diante da estreita visão monolítica e estratégica daquela Espanha onde havia sido educado. Ajudou-me a descobrir a beleza e a importância de países como o Brasil. Fomentou-me o gosto pelo ensino e pela pesquisa a partir do exemplo de outros colegas com mais experiência que me facilitaram o acesso a alguns materiais importantes (NAVAS RUIZ, 2013).

Nota-se, em sua narrativa, que o professor espanhol revê e reorganiza aspectos de sua formação ao se deparar com um contexto cultural e acadêmico em que as demandas eram outras, como é o caso de se ensinar questões relacionadas ao hispanismo no Brasil. Com isso, desperta, nele, o interesse pelo ensino e pela pesquisa, bases em que o curso de Letras em Assis vai se amparando ao longo de sua história, conforme indicado pelo docente, a partir de diálogos entre os próprios docentes do curso.

Em outro momento da entrevista, Pandolfi questiona Navas Ruiz sobre a sua perspectiva em relação ao ensino de espanhol no Brasil, naquele momento histórico, início dos anos 1960, ao que ele responde:

O ensino do Espanhol nesse momento era bem mais limitado e restrito basicamente a determinadas universidades e núcleos de interesse. Contudo, é também nesse momento que ele avança em disparada. Esse fenômeno se deve, sem dúvida, ao nascimento de uma consciência latino americanista em países como o Brasil, Argentina, Peru e México, que são aproximados por meio de uma série de acordos de cooperação. [...] Até resultaria uma boa tese o levantamento histórico-documentado de toda essa época. É óbvio que o momento atual é incomparavelmente mais exitoso, tornando-se quase inútil recordá-lo aqui. [...] Gostaria de dizer, portanto, que se as coisas chegaram a esse ponto aquelas origens não podem ser ignoradas pelos hispanistas brasileiros de hoje. A memória histórica, além de uma questão de justiça, é uma garantia da continuidade das instituições (NAVAS RUIZ, 2013).

Destacamos, nessa fala de Navas Ruiz, a recuperação histórica feita por ele ao rememorar o cenário do ensino de espanhol (língua e literatura), naquele período, e alguns dos fatores que contribuíram para o aumento de discussões em torno do tema.

Os acordos de cooperação entre os países latino-americanos, que incluíam o Brasil, passaram a aproximar o nosso contexto cultural de nossos vizinhos hispânicos.

Outro ponto de relevância é a atenção dada pelo professor à necessidade de haver um movimento de manutenção da memória histórica do hispanismo no Brasil, por justiça àqueles que estabeleceram esse espaço no campo educacional brasileiro e para garantir a permanência dessa área nas instituições de ensino. Nesse sentido, Navas Ruiz, inclusive, sugere a realização de pesquisas sobre esse período histórico a partir de um levantamento documental. O que fazemos, nesta Tese, é contribuir para a organização dessa história e dessa memória, pois consideramos fundamental que elas se mantenham vivas e documentadas.

Ainda na década de 1960, é criada a *Revista de Letras*, periódico que se destina a divulgar a produção intelectual dos professores da FFCL e que, conforme consta no segundo volume, na página 4, “empenha-se também na colaboração de todos os especialistas em Letras”. A revista é fundada por incentivo do então diretor do campus, o professor Antônio Soares Amora, e dos esforços dos professores que atuavam no curso, dentre os quais destacamos Antonio Candido.

O primeiro número é publicado em 1960, apenas dois anos após a fundação da Faculdade, e conta com a presença do professor García Morejón, da área de espanhol, tanto na comissão de redação, quanto como autor de um dos artigos. No mesmo ano, a revista ganha destaque em uma reportagem de Lívio Xavier no jornal *O Estado de São Paulo*, que escreve uma crítica muito positiva sobre ela em sua coluna e, ainda, é bem recebida pela comunidade universitária portuguesa, que reconhece a sua importância no campo das Letras e ilustra o reconhecimento internacional da publicação (OLIVEIRA, 2002). Até os dias de hoje, podem-se encontrar exemplares da *Revista de Letras* em bibliotecas de universidades de Portugal e da Espanha (como na biblioteca da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

O volume 2 da *Revista de Letras*, de 1961, apresenta mais um artigo do professor García Morejón e, ainda, um artigo de Navas Ruiz, que já atuava como docente no campus, intitulado “*Sobre la enseñanza del español*”. Damos destaque a esse texto, pois é composto por importantes reflexões sobre o ensino de língua espanhola e literaturas em língua espanhola. Assim, seu artigo é uma das bases para as discussões acerca do ensino de literaturas hispânicas nesta pesquisa, uma vez

que apresenta alguns caminhos para esse ensino, que podem ter sido mantidos nas décadas seguintes.

O periódico teve uma primeira fase, entre os anos de 1960 e 1977, o que abarca os números de 1 a 19, quando ainda era uma produção do curso de Letras de Assis e contava com artigos das áreas de estudos linguísticos e literários. Com a criação da UNESP, em 1976, a revista passou a dedicar-se apenas aos estudos literários e conta com membros dos três *campi* que oferecem o curso de Letras em sua comissão organizadora: Assis, Araraquara e São José do Rio Preto. Nesse formato, a revista segue sendo publicada até os dias atuais e ainda conta com publicações de docentes da área de espanhol.

Ainda em 1961, entre os dias 24 e 30 de julho, acontece na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis o Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária, que reúne grandes nomes da área de Letras, sobretudo da área de Estudos Literários, e resulta em importantes discussões reunidas nos anais do evento. O congresso contou com a “Mesa redonda acerca dos problemas do ensino de literatura”, composta por nomes de destaque na área, como Jorge de Sena, Jonas Speyer, João Alexandre Barbosa e Adolfo Casais Monteiro. Essa mesa

[...] veio a se orientar no sentido da discussão de um problema menos amplo, mas com a vantagem de estar ligado mais diretamente à realidade brasileira e particularmente à finalidade e aos currículos de ensino do Curso de Letras das nossas Faculdades de Filosofia (CONGRESSO BRASILEIRO DE CRÍTICA E HISTÓRIA LITERÁRIA, 1961, p. 637).

Assim, embora visto como “um problema menos amplo” dentro da área de Letras, que se preocupa, majoritariamente, em investigar outras esferas da literatura, como a crítica e a teoria literária, por exemplo, destacamos que a problemática sobre o seu ensino em nível superior já era discutida desde os primórdios do curso de Letras em Assis. Esse destaque é de suma importância, pois não podemos perder de vista que o curso visa – e sempre visou – formar professores, logo, debates dessa natureza devem sempre estar presentes em congressos acadêmicos. Um dos objetivos desta pesquisa é mapear tais discussões, tendo como objeto específico as literaturas em língua espanhola.

Nos anos de 1963 e 1966, houve reestruturações no curso de Letras de Assis, no que se refere ao agrupamento das cadeiras nos Departamentos e também à

estrutura curricular. Na primeira delas, a de 1963, eliminaram-se as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana, momento em que não havia professor no campus para ocupá-las; acredita-se que tal hiato se deve a essa ausência de docentes especialistas na área para trabalhar na unidade. As cadeiras retornam na reestruturação seguinte, em 1966, com a contratação da professora Elza Accorsi.

Nesse mesmo ano, o curso deixa de ser integral e passa a funcionar no período diurno; já em 1970, cria-se o curso em período noturno, passando a oferecer duas turmas com a mesma grade curricular, possibilitando aos estudantes que trabalhavam durante o dia a oportunidade de cursar Letras e, com isso, o corpo docente adequou-se a essa oferta de modo gradual. No ano seguinte, ocorre a fusão dos Departamentos de Letras Anglo-Germânicas e de Letras Neo-Latinas¹⁰, o que dá origem ao Departamento de Letras Modernas, constituição que se mantém até os dias atuais.

A oferta de cursos em período noturno na UNESP foi tema de investigação conjunta entre docentes de cada um dos *campi* que ofereciam cursos nesse turno nos anos de 1990 e resultou no estudo *O ensino noturno na UNESP* (BERNARDO, 1996), publicado pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP (Prograd). Como representante da FCL-Assis, consta na investigação a professora Dra. Letizia Zini Antunes, docente da área de italiano do Departamento de Letras Modernas. O curso de licenciatura em Letras da UNESP de Assis é tema das páginas 220 e 221, que trazem um breve percurso histórico da oferta do curso nos períodos diurno e noturno, destacando números de ingressantes e de formandos de cada turno.

Podemos relacionar as fases do curso de Letras em Assis e, conseqüentemente, a habilitação em espanhol, às modificações da estrutura universitária brasileira, decorrentes, por sua vez, dos acontecimentos políticos no país. Em 1963, ocorre o primeiro golpe do período, quando Ademar de Barros interrompeu as políticas educacionais que vinham sendo aplicadas pelos governos anteriores, aos quais estava ligada a equipe fundadora da Faculdade.

Outro marco que altera os rumos do ensino superior é o início da ditadura militar, em 1964, que representou um golpe para o curso de Letras, que perdeu vários

¹⁰ No período em que ocorre a fusão dos Departamentos, a palavra “Neo-Latinas” possuía a grafia reproduzida.

professores e teve muitos alunos presos, principalmente em 1968, com o endurecimento do AI-5¹¹. Podemos associar a reestruturação do curso de Letras de 1966, quando termina o curso integral, à nova política educacional do país, o que marcou o fim de uma experiência educacional inovadora. Alguns resultados positivos desse período são: a configuração dos Departamentos, mesmo antes do final das Cátedras, o que visava racionalizar o trabalho de ensino e pesquisa; a transferência das decisões para o corpo docente, importante processo de democratização da Universidade; e a preocupação com a qualidade do material e com o local de trabalho dos professores.

O fim do denominado “ensino humanista” foi marcado pela Reforma Universitária de 1968 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, já citada, que foram responsáveis por expandir o crescimento econômico através do lema “pesquisa e desenvolvimento”. Dessa forma, deslocou-se o eixo da educação nacional para pesquisas técnicas que se dirigissem diretamente para formações que visassem o mercado, conforme era estipulado pelos famosos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)¹².

A reforma universitária, na base dos acordos MEC-USAID e posta em prática pelos militares e por vários educadores que colaboraram, a despeito do discurso ou da linguagem, ajustou a Universidade às exigências do grande capitalismo nacional e internacional. Procurou organizar o trabalho universitário segundo as exigências da grande empresa pública e privada (IANNI, 1987, p. 41).

É nesse contexto que se cria, por exemplo, a oferta de cursos em período noturno: buscava-se formar mais professores, com vistas ao mercado de trabalho, uma vez que os objetivos eram atender às exigências da crescente sociedade capitalista.

Outro grande marco que destacamos na história do curso de Letras e também da Faculdade de Assis, que gerou impactos substanciais, é a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a UNESP. Sua criação ocorre através de

¹¹ Ato Institucional nº 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 22 mai. 2021.

¹² United States Agency for International Development. Órgão do governo estadunidense encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. Ou seja, a USAID patrocinava o ensino básico brasileiro a troco de interferir no currículo. O objetivo era buscar um ensino mecanicista e que não fizesse os alunos desenvolverem o senso crítico.

um processo de integralização político-administrativa entre catorze Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, entre os quais, a Faculdade de Assis. A UNESP passa a ser a terceira universidade estadual de São Paulo e incorpora a FFCL, em 1976, com o nome de Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis.

Com a criação de uma Universidade que passou a integrar várias faculdades antes isoladas, houve uma reestruturação dos cursos, o que resultou no fechamento de alguns e na transferência de outros, impactando, consequentemente, no corpo docente desses cursos. Nesse contexto, Assis deixou de oferecer o curso de Filosofia e recebeu alguns professores do curso de Letras de Marília, que foi fechado. No entanto, a área de espanhol em Assis não sofreu alterações diretas, visto que não havia essa habilitação no curso antes oferecido em Marília.

Em decorrência das modificações que a reestruturação causou, houve uma nova adequação da estrutura curricular do curso de Letras. O recém-criado Departamento de Letras Modernas (DLM) responsabilizou-se por alocar as disciplinas de línguas estrangeiras oferecidas nas habilitações do curso. Essa estrutura curricular passou a valer para os alunos que ingressaram em 1976 e esteve em vigor até para os alunos ingressantes em 2004; depois de quase trinta anos, em 2005, houve uma nova reestruturação curricular do curso de Letras.

O campus da UNESP de Assis passou a chamar-se Faculdade de Ciências e Letras (FCL) em 1989, em virtude da aprovação do *Estatuto da UNESP* (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 1989)¹³. A partir desse mesmo ano, a Área de Espanhol passou a contar com seis docentes, da mesma forma que as demais línguas estrangeiras sob responsabilidade do DLM, salvo por curtos períodos transitórios, necessários para a tramitação dos processos de substituição de professores que se aposentaram ou pediram demissão.

Na década seguinte, com o Departamento consolidado e, por consequência, as áreas igualmente consolidadas, os docentes passaram a se engajar mais ativamente em eventos que divulgassem seu trabalho como pesquisadores. Ainda no primeiro ano da década, ocorreu o I Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras (EPLE), organizado pelo DLM da FCL/Assis, evento pioneiro na área de ensino de línguas estrangeiras, que mobilizou não apenas os docentes do campus, como convidados

¹³ Resolução Unesp nº 21, de 21/02/1989 aprovada pelo Decreto nº 29.720, de 03/03/1989.

de outras unidades da UNESP e também de outras universidades. O objetivo era reunir professores e pesquisadores de línguas estrangeiras, integrando vários idiomas que compunham o Departamento, em uma iniciativa até então inédita: a de organizar discussões conjuntas das várias línguas, centralizadas, sobretudo, nos princípios da linguística aplicada e das metodologias de ensino de línguas, em um mesmo evento.

Em sua segunda edição, em 1991, o evento, que havia começado pequeno, rapidamente cresceu, devido à sua importância para as discussões na Área de Letras e à sua particularidade: divulgar os trabalhos dos docentes. Nesse ano, o evento passou a incluir também as literaturas estrangeiras, tornando-se, então, o II Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EPLLE), nome que carregou até a sua VI e última edição. Merece destaque o fato de que a literatura comparada e a tradução ganharam bastante espaço nas discussões do evento, visto que eram fortes movimentos nos trabalhos relacionados às literaturas estrangeiras e às línguas estrangeiras, respectivamente.

A terceira edição foi a primeira da fase bianual do evento, ocorrendo, portanto, em 1993. O EPLLE foi realizado até 2002, em sua sexta e última edição, pois ponderou-se que o evento já havia crescido bastante e também que já existiam outros fóruns de discussão sobre línguas e literaturas estrangeiras. Ao todo, são cinco volumes dos anais do EPLLE (a sexta edição contou apenas com caderno de resumos), porém, com o tempo, o volume referente à primeira edição se perdeu. Hoje, contamos com os quatro números restantes (da segunda à quinta edição).

No mesmo período, a Área de Espanhol organizou uma publicação de circulação interna, chamada *El Camino: Publicación Anual del Área de Español*. Esse periódico anual foi resultado dos esforços da professora Balbina Lorenzo Feijóo Hoyos e contou com nove edições, entre 1987 e 1995, contendo artigos de professores da área, mas, sobretudo, textos de alunos de espanhol, produzidos especialmente para essa publicação acadêmica. Destacamos, em sua última edição, um ensaio escrito pela então aluna de graduação, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, atual docente de espanhol da FCL-Assis, resultado de sua pesquisa de Iniciação Científica (IC) sobre aspectos comparativos entre a fonética e a fonologia do espanhol e do português.

Assim como as teorias linguísticas e sobre o ensino de línguas estrangeiras foram se atualizando ao longo das décadas em que o curso de Letras está em

funcionamento, o mesmo ocorre com o ensino de literatura. Durante esse período, foram várias as concepções de literatura adotadas, segundo Esteves (2008), como a estilística alemã, que chegou aos primeiros docentes brasileiros de literatura espanhola por meio da leitura de estudiosos espanhóis que lhes eram a base referencial de análise literária; ou ainda os formalistas russos; o estruturalismo francês; a semiótica; o *new criticism* norte-americano; os modelos de análise sociológicos; as teorias de Lukács e de Bakhtin; a crítica genética; o desconstrutivismo; até chegar nos estudos culturais, que são marcados por manifestações pós-coloniais, em uma tentativa de dar voz a quem historicamente não tinha, que aqui aportaram por profissionais latino-americanos de universidades norte-americanas.

Uma vez que os docentes tinham consciência das limitações de se ensinar literaturas em língua espanhola para brasileiros, sem a mesma intensidade que um estudante espanhol ou hispano-americano tem, por múltiplos motivos, de aprofundar-se no vasto repertório dessas literaturas, uma ferramenta muito utilizada para oferecer um ensino de qualidade e para desenvolver trabalhos de alto nível foi a literatura comparada. Essa questão será retomada em outros momentos desta Tese, sobretudo, quando exploramos as análises das entrevistas com docentes aposentados do curso de Letras e publicações da área de ensino de literatura, no Brasil e na Espanha.

Nesse sentido, os docentes tratavam de fomentar leituras comparativas, tanto de obras, quanto de autores ou de contextos que aproximavam, em alguma medida, o Brasil do universo hispânico. Grande exemplo desse esforço são os trabalhos sobre a trajetória da picaresca espanhola em confronto com suas projeções brasileiras ou hispano-americanas, realizados pela PLLE2¹⁴, cuja entrevista forma parte do *corpus* desta pesquisa (e se refere a essas informações), e seus alunos e orientandos.

A Área de Espanhol contribuiu ativamente para a organização do EPLLE, desde a sua primeira edição, que sempre contou com o apoio de Embaixadas e Consulados. Ressaltamos que a década de 1990 é especial para o espanhol, tendo como um dos principais marcos a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL),

¹⁴ Os professores entrevistados para esta pesquisa foram denominados PLLE1 e PLLE2 (Professor/a de Literaturas em Língua Espanhola) para que houvesse a preservação de suas identidades, conforme as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa.

em 1991, que estreita os laços políticos, econômicos e culturais entre o Brasil e alguns países latino-americanos de língua espanhola, como a Argentina, o Paraguai e o Uruguai. Sobre a organização intergovernamental, destacamos, de acordo com Barros (2018, p. 30-31), que:

Os membros plenos, atualmente, são, além do Brasil: Argentina, Paraguai e Uruguai; a Venezuela encontra-se suspensa por ruptura da ordem democrática, em função das ações de governo de Nicolás Maduro. Além dos Estados Membros, há os Estados Associados, que incluem a maior parte dos países da América do Sul. No momento, a Bolívia é um país em processo de adesão. Esta organização intergovernamental trata, predominantemente, de interesses políticos e econômicos, sobretudo o livre-comércio, o que estimulou a necessidade e o interesse de brasileiros em aprender espanhol. Embora o principal objetivo desse grupo não seja o intercâmbio linguístico e cultural, esse ocorre de maneira mais efetiva, graças aos acordos traçados entre os países membros do Mercosul e a língua espanhola passou a ter um valor significativo na sociedade brasileira e, logo, no âmbito educacional.

Esse contexto histórico, econômico e social, em que ocorre a criação do MERCOSUL estabelece anos de crescimento do interesse pelo ensino e pela aprendizagem da língua espanhola no Brasil e, assim, o EPLLE conseguiu contar com o apoio da *Asesoría Lingüística de la Embajada de España en Brasil*, através dos Assessores de São Paulo, que participavam regularmente. Nos cadernos de resumos e nos Anais do evento, encontram-se textos de docentes da Área de Espanhol da FCL/Assis, bem como de nomes importantes da área que participaram como convidados externos.

Como esta pesquisa compreende o período de 1970 a 2005, elencamos, a seguir, alguns números que ilustram a Área de Espanhol da FCL/Assis nesse período: ao longo desses trinta e cinco anos, a área contou com 14 docentes, entre professores de língua espanhola e de literaturas hispânicas (não entram nesse levantamento os professores Julio Gregorio García Morejón, Ricardo Navas Ruiz e Edward Lopes, que atuaram no curso exclusivamente na década de 1960; consideramos a contagem a partir da professora Elza Accorsi, que, embora tenha ingressado em 1966, permaneceu no cargo até 1982; tampouco entram nessa listagem as professoras Maira Angélica Pandolfi, Maria de Fatima Alves de Oliveira Marcari e Kátia Rodrigues Mello, que ingressaram como docentes efetivas da área na década de 2010). Esses docentes formaram, nesse período, cerca de 350 profissionais habilitados para serem professores de espanhol e de suas literaturas.

Assim, apresentamos, a seguir, um quadro com os docentes que atuaram na Área de Espanhol do curso de Letras em Assis, da sua fundação aos dias atuais:

Docente	Período em que atuou
Julio Gregorio García Morejón	de 1958 a 1960
Ricardo Navas Ruiz	de 1960 a 1962
Elza Accorsi	de 1966 a 1982
Edward Lopes	1969
Manoel Dias Martins	de 1973 a 1976
Paulo Célio Benício	de 1973 a 1976
Balbina Lorenzo Feijóo Hoyos	de 1976 a 1995
Nanci Lopes	de 1978 a 2008
Mariluce Miraz de Freitas Grecco	de 1982 a 1986
Vera Lúcia do Amaral	de 1985 a 1989
Liliana Marta Fernandez de Mazzoni	de 1986 a 1989
Heloisa Costa Milton	de 1987 a 2008
Antônio Roberto Esteves	de 1989 a 2018
Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz	de 1989 a 2012
Ester Myriam Rojas Osorio	de 1990 a 2017
Rubia Prates Goldoni	de 1998 a 2000
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho	a partir de 2010
Maira Angélica Pandolfi	a partir de 2010
Maria de Fatima Alves de Oliveira Marcari	a partir de 2010
Kátia Rodrigues Mello	a partir de 2014

Quadro 1: Lista de docentes da Área de Espanhol do curso de Letras de Assis.
Fonte: elaborado pelo autor com base no texto de Esteves (2008).

É importante listar os docentes que já fizeram parte da área de espanhol, pois são eles que assinam os programas de ensino das disciplinas oferecidas pela área, atestando que aquela é a configuração necessária para que a disciplina seja concebida. Além disso, são aqueles que deixam marcas reveladoras de suas representações sociais (CHARTIER, 1991) no ensino de literaturas em língua espanhola nesse curso especificamente. Dessa maneira, buscamos, nesta Tese, demonstrar as relações entre a tradição acadêmica e as representações docentes nessa trajetória de ensino.

A partir da tabela oferecida, podemos ver que a atuação na Área de Espanhol foi transitória na carreira de muitos docentes, que atuaram ali por poucos anos, principalmente, até o final da década de 1980. Paralelamente, foi-se constituindo uma identidade para a Área, a partir dos docentes que consolidaram seu espaço na FLC-Assis e construíram suas carreiras. Dessa maneira, podemos elencar os professores Balbina Hoyos, Nanci Lopes, Heloisa Milton, Antônio Esteves, Maria de Lourdes Cruz e Ester Osorio como aqueles que deram para a Área de Espanhol o tom e a relevância necessários para que o curso de Letras em Assis ganhasse o reconhecimento que tem atualmente, não apenas no estado de São Paulo.

Esses docentes foram responsáveis por estabelecer importantes diálogos entre a UNESP de Assis e associações de grande porte no Brasil, como a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), a Associação de Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) e a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP).

Na direção de traçar o percurso histórico do curso de Letras, destacamos a pesquisa realizada por Castanho (2012), em sua Dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP de Assis. Em seu trabalho, Castanho (2012) investiga o espaço dedicado à formação de professores de literaturas de língua portuguesa nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras em universidades públicas e privadas dos estados de São Paulo e Paraná. Assim, a pesquisadora faz importantes alertas em relação à perspectiva dada ao ensino de literatura, o qual não possui metodologias adequadas, subjazendo às metodologias

para o ensino de línguas, o que resulta em um grande descompasso com o objeto literário.

Mais recentes são as Dissertações de Mestrado de Dalla Torre (2021) e Cruz (2022), realizadas no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP de Assis, com ênfase para o fato de terem sido orientadas pelo professor Sérgio Fabiano Annibal, orientador desta pesquisa. Assim, ressaltamos que esta Tese está situada em uma discussão que, embora seja recente, está ganhando cada vez mais espaço em âmbito acadêmico, uma vez que se reconhece a necessidade de reflexões e teorizações relacionadas à formação de professores de literatura.

As investigações elencadas se dedicaram a explorar o ensino de literaturas em nível superior, mais especificamente, no curso de Letras da UNESP-Assis; enquanto a de Dalla Torre (2021) teve como *corpus* as disciplinas de literaturas em língua inglesa, entre os anos de 1997 e 2017, a de Cruz (2022) se ocupou do ensino de literaturas africanas em língua portuguesa, de 1998 a 2018. Ambas possuem metodologias semelhantes às adotadas nesta pesquisa, uma vez que analisaram os documentos curriculares relativos aos seus recortes, e concluíram ser possível reconhecer concepções literárias, teóricas, críticas e metodológicas a partir de tais arquivos. Apesar das características que particularizam essas pesquisas, consideramos importante incluí-las nesse levantamento histórico, demonstrando que as preocupações com os estudos na área do ensino de literatura são abrangentes, refletem as lutas para o estabelecimento do campo e estão consolidando seu espaço na Universidade.

Nossa pesquisa se assemelha, então, às de Castanho (2012), Dalla Torre (2021) e Cruz (2022) à medida que também se dedica a refletir sobre o ensino de literatura em um curso de graduação que forma professores de literatura. Contudo, destacamos que seus trabalhos, por configurarem Dissertações de Mestrado, apresentam abordagens muito bem delimitadas, respondendo ao proposto nesse nível. Já esta Tese busca ir mais além, ao propor, como ponto de partida, pesquisas como as mencionadas e análises contundentes dos dados sobre o ensino de literaturas em língua espanhola, construindo uma abordagem crítica e aprofundada sobre a formação dos professores dessa área.

Acrescentamos, ainda, pesquisas e reflexões produzidas por docentes universitários, no Brasil, sobre a relação entre a literatura e o ensino, seu espaço no

ensino superior e os impactos da formação dos professores de literatura na educação básica. Os trabalhos de Antunes (2017, 2019), professor do curso de Letras na UNESP-Assis; Rezende (2017), professora da Faculdade de Educação da USP e Andrade (2022), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) são exemplos de discussões realizadas por nomes de grande relevância no campo do ensino de literatura em contexto brasileiro.

Após essa explanação histórica, definimos como materiais que compõem o *corpus* de pesquisa: os programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola do curso de graduação em Letras da UNESP de Assis, organizadas e oferecidas no período de 1970 a 2005; o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento oficial que contextualiza os aspectos curriculares do Curso de Licenciatura em Letras e aos quais pertencem os programas de ensino, mantendo-os sistematizados; os processos de reestruturação de curso vigentes nessas datas; entrevistas com dois docentes que atuaram nesse período e foram responsáveis pelas disciplinas de literaturas espanhola e hispano-americana; e publicações de professores e pesquisadores da área, nos periódicos citados (*Revista de Letras*, *Anais do EPLLE* e *El Camino*).

Esses materiais nos ajudarão a formar uma trajetória do ensino de literaturas em língua espanhola no curso de Letras de Assis, tendo em vista que esse é um curso que forma professores de literatura. Assim, concordamos com Ianni (1987, p. 47), que demonstra a relação entre as diversas áreas em que o docente atua e em que ele se forma:

Por várias razões, é inegável que o trabalho de formação do professor tem que se desenvolver da forma mais aberta, e é importante recuperarmos um trabalho universitário dentro da sala de aula, nos laboratórios, nos seminários, nas pesquisas (...)

Com isso, visamos remontar o ensino de literaturas em língua espanhola a partir das diversas fontes elencadas; os documentos e as entrevistas com os docentes como *corpus* básico da pesquisa, e as publicações do período, como complemento das representações sobre literatura e ensino. Dessa maneira, poderemos reconstruir esse maquinário de ensino de literatura.

A importância de contar essa história recai sobre o fato de que o curso de Letras nasce junto com o campus, então suas trajetórias se complementam, assim como a

Área de Espanhol, que existe desde o primeiro ano do curso. Assim, remontar a história da faculdade de Assis é reconstruir a memória do ensino de literaturas em língua espanhola.

Entre setembro de 2021 e agosto de 2022, coordinei, em parceria com o Dr. Sérgio Annibal, uma pesquisa de IC conduzida por um aluno do curso de graduação em Letras/Espanhol. A pesquisa contou com apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no Projeto nº 4355, e resultou no relatório final intitulado *A história do ensino de literatura em periódicos acadêmicos: literaturas em língua espanhola* (SILVA, 2022).

O objetivo geral da pesquisa foi catalogar as representações de literatura e de ensino de literaturas em língua espanhola adotadas pelos docentes da área a partir de seus textos, que constam das publicações elencadas neste capítulo (*Revista de Letras*, anais dos *EPLLE* e *El Camino*). De tal modo, tive os resultados da pesquisa de IC do aluno como contribuição para a montagem desta história da área de espanhol, que se mescla à história da própria faculdade de Assis, visto que nossas discussões dialogam.

Em seu relatório final, Silva (2022), remonta uma trajetória do ensino de literatura a partir dos textos publicados nos materiais elencados, com a especificidade de que são todos vinculados à UNESP de Assis, porém, congregam discussões e resultados de pesquisas de professores do campus e de outras universidades. A partir dos resultados obtidos nessa pesquisa de IC, pudemos compreender que o movimento feito pela área de espanhol, no sentido de se manter atual, acompanhou o campo, representado pelos textos de docentes de outros contextos acadêmicos.

Embora a discussão mais específica sobre as contribuições das publicações acadêmicas para esta pesquisa seja feita na segunda parte do Capítulo 4 desta Tese, destacamos que os congressos e as organizações de periódicos produzidos em Assis compõem um importante dado para remontar a história do ensino de literaturas em língua espanhola. O curso de Letras, oferecido em uma cidade do interior de São Paulo, demonstrou estar sempre em diálogo com o campo ao qual pertence, o que indica que a didática das literaturas hispânicas buscou manter-se alinhada ao seu tempo.

Nesse percurso narrativo, reconhecemos que, uma vez que o curso de Letras estava desbravando o interior do Brasil, foi necessário importar professores espanhóis, García Morejón e Navas Ruiz, para ocupar os espaços destinados ao ensino da língua espanhola e de suas literaturas. Esse movimento resultou em um deslocamento geográfico da filologia, base que formou esses professores na Universidade de Salamanca, para o curso universitário no Brasil.

Dessa maneira, o curso de Letras foi estruturado nessa raiz da Filologia, trazida pelos professores espanhóis, e assim deu-se o tom para a formação de professores de literaturas em língua espanhola. Essa perspectiva de ensino é, possivelmente, uma herança que a área de espanhol carrega até os dias de hoje, mesmo que repaginada.

Em busca de encontrar elementos no nosso *corpus* de pesquisa que respondam se há a manutenção dessa tradição filológica, compreendemos ser necessário o reconhecimento de teorias das áreas de literatura e de educação que embasem essa busca e a posterior análise. Assim, no Capítulo 2, apresentamos o quadro teórico que sustenta esta pesquisa e a localiza no hibridismo de teoria e metodologia em que o ensino de literatura se encontra.

CAPÍTULO 2

O hibridismo do campo do ensino de literatura: sustentação teórica

O ensino de literatura possui, em sua constituição, duas palavras-chave que o localizam em dois campos distintos: a Literatura e a Educação. Sendo assim, sistematizamos, neste capítulo, o quadro teórico em que esta pesquisa se sustenta e demonstramos que, embora os campos sejam diferentes, existe um diálogo entre eles, o que permite uma intersecção entre suas teorias e, conseqüentemente, a construção de um embasamento para o ensino de literatura, que se forma de maneira híbrida.

Começamos nossa discussão a partir de noções que emergem da natureza do nosso *corpus* de pesquisa: a análise documental nos revela que existe um discurso acadêmico que permeia os documentos oficiais para o ensino de literatura. Esse discurso é formado pelas representações dos docentes sobre literatura e sobre o seu ensino e também pelas diretrizes nacionais e estaduais para a educação. Para dar um panorama do que entendemos por discurso acadêmico, recorreremos às noções de Barthes (2012) de discursos encrático (que está no poder) e acrático (que foge às lógicas do poder).

Para compreender essas nomenclaturas atribuídas ao discurso por Barthes (2012, p. 127-128, grifo do autor), acrescentemos a noção de *dóxa*, conceito aristotélico, recuperado pelo crítico francês. Reproduzimos as palavras do autor para estabelecer a relação entre eles:

[...] a mediação que intervém entre o poder e a linguagem não é de ordem política, mas de ordem cultural: retomando uma velha noção aristotélica, a de *dóxa* (opinião corrente, geral, “provável”, mas não “verdadeira”, “científica”), diremos que é a *dóxa* que é a mediação cultural (ou discursiva) através da qual o poder (ou o não-poder) fala: o discurso encrático é um discurso conforme a *dóxa*, submisso aos seus códigos, que são, eles próprios, as linhas estruturantes da sua ideologia; e o discurso acrático enuncia-se sempre, em graus diversos, contra a *dóxa* (qualquer que seja, será um discurso *para-doxal*).

Consideramos, com base nas noções barthesianas, que o discurso acadêmico que permeia os documentos oficiais do curso de Letras é predominantemente encrático, uma vez que é ele quem faz a manutenção do poder, estruturando o ensino de literaturas em língua espanhola. Conseqüentemente, toda manifestação

discursiva, as eleições teóricas e metodológicas e as referências de leitura colaboram para montar uma linguagem que está no poder, logo, é encrática.

Podemos chamar esse discurso de doxal, dentro do poder, o que pode torná-lo clichê. Assim, na perspectiva canônica com que se enxerga a literatura, endeusando o texto e o autor, colocando-os como espécies de entidades, que não podemos julgar nem discordar, ocorre a manutenção do poder.

Acreditamos que a Universidade tem como função, dentre tantas outras, fazer essa manutenção do cânone literário e do cânone do ensino de literatura, visto que o professor em formação precisa desse espaço para conhecer ou verticalizar seus conhecimentos clássicos. Assim, a gênese do discurso acadêmico é a *dóxa*, é o poder.

Para que um discurso acrático tenha espaço nesse contexto, é necessário que se inclua discussões, autores e/ou textos que fujam dessa lógica de manutenção do poder, como, por exemplo, a literatura das margens ou teóricos e críticos que proponham reflexões afastadas dos centros. Um grande marco, nesse sentido, na Área de Espanhol, são os estudos culturais, que apresentam perspectivas pós-coloniais para se ler e analisar a literatura. Esse rompimento altera, por consequência, o pensamento sobre o ensino das literaturas hispânicas, ou, em outras palavras, a didática da literatura.

No entanto, uma vez que esse discurso acrático ganha espaço e se aproxima das lógicas de poder, ele se torna também encrático. Apenas pode se considerar acrático aquele que atua de maneira revolucionária, buscando romper o poder hegemônico. Assim, o movimento histórico de mudança de perspectiva sobre a literatura e sobre o ensino nada mais é que do a atualização do discurso encrático - isso será ilustrado e se mostrará mais claro em nossas análises dos programas de ensino de literaturas em língua espanhola.

A Universidade é o ambiente responsável por dar espaço para as discussões intelectuais que compõem e oxigenam as áreas do conhecimento. Sendo assim, as reflexões em âmbito acadêmico norteiam a formação dos universitários, que, por sua vez, atuarão nas mais diferentes esferas da sociedade. Segundo as Diretrizes Curriculares do CNE/MEC:

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no

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

Vemos que existe, ao menos em documentos oficiais, uma preocupação com a qualidade do ensino universitário, que deve atender às demandas da sociedade sem perder de vista a formação intelectual de seus estudantes. Para isso, é necessário que pensemos em uma figura central, que irá ao encontro ou de encontro a esse sistema: o docente. “Aliás, vale questionar quem é o professor universitário?”, nos questiona há mais de trinta anos Ianni (1986, p. 47), sobre esse papel muitas vezes endeusado, em outras vezes desvalorizado, mas quase nunca estudado com a devida atenção.

O autor segue afirmando que o docente universitário é “um intelectual que vai desempenhar atividades de docência e ser professor em diferentes atividades, em diferentes ambientes, em escolas públicas e privadas. Pode ser um cientista, um pesquisador ou um técnico” (IANNI, 1986, p. 47). Com essas palavras de Ianni, reforçamos que o professor de nível superior atua em diversos âmbitos, além de lecionar, como na pesquisa, na extensão e em cargos de gestão, o que forma o seu *habitus* (BOURDIEU, 1992, 2007) e reverbera em seu desempenho em sala de aula.

A noção de *habitus* de Bourdieu refere-se a um repertório que contempla gostos, modos de pensar, comportamentos, estilos de vida de indivíduos ou grupos, que se adquire em sua trajetória social e em sua formação. De tal maneira, esse conceito dá conta de resumir práticas sociais desses sujeitos. Segundo Bourdieu (2007, p. 162, grifo do autor):

O *habitus* é, com efeito, *princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gostos), é que se constitui o *mundo social representado*, ou seja, o *espaço dos estilos de vida*.

O *habitus*, em sua sistematização, é definido pelo conjunto de características ou propriedades das quais o grupo social se dota para assegurar, a partir delas, seus mecanismos de distinção. Bourdieu o apresenta como um conceito que é, ao mesmo tempo, estruturante dos gostos e efeito estruturado, consequência dessa classificação.

Essa é uma noção chave para esta pesquisa, uma vez que compreendemos que a formação docente funciona como um processo estruturante para esses futuros professores, assim, é, em medidas diversas, uma relação de causa e consequência para a sua prática. Ressaltamos que, nessas discussões, não nos referimos à prática em sala de aula, necessariamente, mas à prática docente de compreender a literatura como objeto de ensino em todas as etapas desse processo.

Uma vez que o curso de Letras possui disciplinas de formação específica, como são as de literaturas em língua espanhola, e matérias pedagógicas, especialmente voltadas para a formação docente, como didática e metodologias de ensino, entendemos que essa grade híbrida é responsável por estabelecer um modelo de *habitus*. Os professores em formação, ao terem contato com todas essas frentes, podem estruturar-se como especialistas em literatura e também em seu ensino.

Ressaltamos, nesta discussão, a polissemia da palavra *grade*. Ao mesmo tempo em que ela indica a organização do pensamento curricular que estrutura o curso, dispondo as disciplinas que o compõem dentro de uma carga horária e revelando um modelo de ensino; significa, também, uma delimitação de espaços, visões e discussões, o que pode ser encarado como uma espécie de prisão para o docente. Acreditamos que a grade curricular representa esses dois polos semânticos da palavra, ainda que sejam tão distantes e, em certa medida, paradoxais.

Chervel (1990) busca traçar a história das disciplinas escolares, refletindo sobre traços que elas possam apresentar em comum, o que permite observar possíveis modelos disciplinares e gerar debates no âmbito pedagógico sobre a relação entre os diversos níveis hierárquicos que determinam a formação de uma disciplina. Assim, a discussão levantada pelo autor é de extrema relevância para que possamos remontar a trajetória do ensino de literaturas de língua espanhola no curso de graduação em Letras da UNESP de Assis, contribuindo para os debates sugeridos por ele. No que tange à relação entre professores e os conteúdos de ensino em nível superior, Chervel 1990, p. 185) destaca que:

O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante.

Desse modo, inferimos que a relação do aluno com os conteúdos específicos de sua formação, em um curso de nível superior, ocorre de maneira mais direta que em outros níveis de ensino, uma vez que os objetivos são torná-lo especialista nesses saberes. Assim, buscamos demonstrar que, embora cada aluno do curso de Letras, professor de literatura em formação, possua um *habitus* constituído ao longo de sua trajetória em sociedade, ele passará a desempenhar um novo papel social quando se formar; portanto, começará a estruturar esse novo *habitus*, necessário para sua atuação, ao longo de sua formação acadêmica. De acordo com Bourdieu (1992, p. 299, grifo do autor):

Os *habitus*, enquanto sistemas de disposições, só se realizam efetivamente em relação com uma estrutura determinada de posições socialmente marcadas (entre outras coisas, pelas propriedades sociais de seus ocupantes, através das quais se dão a perceber); mas, ao contrário, é através das disposições, que são elas próprias mais ou menos completamente ajustadas às posições, que se realizam determinadas potencialidades que se achavam inscritas nas posições.

Com base nessas discussões, justificamos esta pesquisa que visa traçar o perfil da formação de professores de literaturas em língua espanhola, já que o *habitus* desses docentes revela uma didática específica das literaturas em questão. Em outras palavras: ensinar literaturas hispânicas em um contexto brasileiro não é a mesma coisa que ensinar literaturas em língua portuguesa para brasileiros ou em língua espanhola para hispânicos.

Acreditamos que esse é um contexto de ensino que se configura como um “entrelugar”, apropriando-nos da noção de Santiago (2000). Isso acontece porque o docente de literaturas em língua espanhola no Brasil é conhecedor, pelo menos no plano de sua formação, da teoria e da crítica brasileira, mas também necessita beber da fonte dos pesquisadores hispânicos. Ou seja: é um *habitus* forjado entre a influência, o rechaço, a transposição cultural, a manutenção das tradições, e a atualização dos conceitos.

A influência ocorre à medida que os cursos de filologia, na Espanha, são o grande modelo de ensino de literaturas em língua espanhola para os cursos estrangeiros; em paralelo, as universidades brasileiras passam a rechaçar esse modelo quando se dão conta de que o contexto social em que estamos exige adequações próprias para funcionar com qualidade. É quando entram em ação a identidade pós-colonial e a transposição cultural, movimentos em que o Brasil,

localizado em um continente formado por ex-colônias europeias e único falante de português entre eles, reconhece a sua posição e configura o seu próprio perfil para esse ensino.

O pensamento pós-colonial ocorre quando os países subalternos, como o Brasil, deixam de seguir padrões e conceitos atribuídos a eles por aqueles povos que os colonizaram. O mesmo acontece quando os países hispano-americanos passam a analisar e ensinar suas literaturas a partir de estudiosos locais, sem as lentes do colonizador. Ao longo dos anos, o curso de Letras no Brasil incorpora também essas produções dos povos americanos de língua espanhola, rompendo com a hegemonia espanhola.

Já a transposição cultural se dá à medida que se compreende que as literaturas hispânicas são estrangeiras para nós e, com isso, necessitam de uma perspectiva que se adeque ao público dos cursos de Letras: brasileiros que se formarão professores dessas literaturas. As bases que estruturam esse ensino nos países de língua espanhola precisam ser reconsideradas e transpostas, no Brasil, para que se ajustem ao nosso contexto cultural.

Nesse processo, acontecem a manutenção das tradições e a atualização dos conceitos, o que recupera a nossa hipótese de pesquisa. Ensinar literaturas hispânicas no Brasil se alicerça nesses dois movimentos, pois está sempre retomando o que funcionou e funciona em outros contextos culturais, mas buscando sempre atualizar as noções para o nosso próprio local. Isso se reflete nos programas de ensino e será detalhado no Capítulo 3.

Outro conceito importante que trazemos para nossas análises é o de apropriação, de Chartier (1991). Essa é uma categoria que se refere à interpretação que podemos fazer de um objeto ou de uma teoria, compreendendo esse processo interpretativo como consumo cultural de um produto. Para Chartier (1991, p. 180), a apropriação compreende “uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que os produzem”.

Assim, nos apropriamos de mais esse conceito teórico para fundamentar nossas análises, uma vez que nos interessa compreender o que se entende por literatura e por seu ensino, conforme o próprio discurso acadêmico apresentado nos

documentos curriculares se configura e se transforma. Chartier (1991, p. 180) segue afirmando que:

[...] voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção de sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.

Acreditamos, com base em Chartier (1991), que os documentos podem revelar o histórico do pensamento sobre o ensino de literaturas em língua espanhola, uma vez que eles se constroem a partir de manutenções e rupturas, ocorridas em processos de apropriação. Isto é, cada programa de ensino que compõe o nosso *corpus* de pesquisa pode conter marcas das suas condições de produção e os processos pelos quais passou até se concretizar em forma de documento curricular.

A memória materializada nos documentos, em cada rastro do discurso, em cada escolha linguística para representar o que se entende por ensino de literatura e em cada obra referenciada demonstra que, de fato, a história intelectual e as ideias de uma época não são “desencarnadas”, recuperando o termo usado por Chartier (1991, p. 180). Pelo contrário: as marcas que os documentos curriculares carregam através dos tempos são a memória viva da sua trajetória e, conseqüentemente, da trajetória do ensino de literaturas em língua espanhola.

Leitoras de Chartier, as pesquisadoras Barbosa, Catani e Moraes (2015) elencam uma série de possibilidades de apropriação, segundo a noção defendida pelo teórico francês. A partir do levantamento feito por elas, destacamos que as discussões teóricas realizadas ao longo desta Tese estão embasadas no conceito de *apropriação conceitual tópica*, que se caracteriza pelo uso de citações e concepções de autores, de maneira não sistemática, para fundamentar ou reforçar argumentos. Ou seja, incluímos discussões que lançam mão de abordagens teóricas e metodológicas de diversas áreas, como a crítica literária, a didática e a sociologia da educação para sustentar nossas discussões e análises.

Antes de mais nada, ressaltamos que a Universidade não se constitui apenas de docentes, mas, antes, responde a órgãos governamentais, como os já citados CNE e CEE, assim como aos órgãos colegiados, tais como o Conselho de Curso, o Conselho Departamental, entre outros. Sendo assim, o discurso universitário presente

nos documentos oficiais e que norteia o ensino é possivelmente permeado por todos esses níveis. Embora alguns desses documentos, como os programas de ensino, por exemplo, sejam assinados pelos professores responsáveis pelas disciplinas e revelem as suas representações sociais, todo esse sistema está refletido de alguma maneira.

Sendo nosso contexto de pesquisa o curso de licenciatura em Letras da UNESP de Assis, curso de nível superior, que visa a formação de professores, ele então responde às diretrizes nacionais e estaduais, além de dialogar com o campo das Letras e com as áreas que o compõem.

Sobre os cursos de Letras, as Diretrizes Curriculares do CNE/MEC indicam que o objetivo é: “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30). Esse trecho nos revela alguns aspectos importantes que são discutidos ao longo desta Tese, na busca por reconhecê-los no processo de formação do professor de literatura: criticidade, trabalho com a linguagem - sobretudo a linguagem literária - e as relações de alteridade.

Cremos que o recorte estabelecido de trinta e cinco anos pode nos revelar importantes dados sociais, visto que contempla as duas versões mais recentes das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que datam de 1971 e 1996. Assim, conseguimos analisar o percurso dos anos em que esteve em vigor a versão dos anos 1970 e os reflexos das alterações feitas na versão atualmente adotada. Por meio dessa trajetória, também podemos observar o antes e o depois da promulgação da Constituição Federal, em 1988.

A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961, no governo do presidente João Goulart. Essa versão é contemporânea dos primeiros anos do curso de Letras em Assis, então, possivelmente, estabelece critérios para a estruturação do curso durante os anos de 1960; no entanto, não é contemplada pelo período selecionado para esta pesquisa, desse modo, não iremos discuti-la.

A lei nº 5.692 foi promulgada em 11 de agosto 1971, sendo a segunda versão da LDB¹⁵, que estabelece as diretrizes e as bases para o ensino, em nível nacional,

¹⁵ O texto da lei nº 5.692/1971 está disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: em 10 out. 2021.

nos segmentos denominados, naquele momento, como 1º e 2º graus. Uma das principais alterações dessa versão em relação à anterior é que o que antes era dividido em curso primário e ginásio passou a ser chamado de 1º grau e contempla os oito anos de estudos (1ª à 8ª série).

Destacamos que esse documento norteador para a educação brasileira foi publicado durante o regime da ditadura militar, sob o governo de Emílio Médici; portanto, a educação no Brasil na década de 1970 é marcada, como reflexo do regime militar que governava o país, por uma tendência pedagógica tecnicista. Segundo Libâneo (2014), o tecnicismo visava formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, por meio de um ensino controlador, que não permitia o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Assim, o sujeito que se formava docente, nesse período, encontrava discussões permeadas por um discurso da reprodutibilidade dos conteúdos. Não era interesse do governo ter intelectuais discutindo questões que eram consideradas subversivas, como liberdade e igualdade, mas sim formar docentes que, por sua vez, formassem trabalhadores capazes de reproduzir os conteúdos.

Uma vez que o objetivo principal da LDB é orientar o ensino para os níveis de 1º e 2º grau (que mudam de nome com a versão posterior da lei), também é necessário estabelecer diretrizes para a formação de docentes que irão atuar nesses níveis. No caso da LDB de 1971, podemos notar que a tendência pedagógica de base tecnicista permeava o discurso da lei, como nos artigos sobre formação de professores, que destacamos a seguir:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

- em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica
- c) obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Notamos, nos artigos 29 e 30, que a formação indicada para lecionar no ensino básico era voltada para a prática, uma vez que a pessoa formada com “habilitação específica” no 2º grau já pode dar aulas de 1ª a 4ª séries; ou, ainda, quem se formar em uma licenciatura curta está habilitado para dar aulas em todo o 1º grau. Esses cursos de licenciatura curta eram comuns no período a que se refere essa LDB, pois era alta a demanda de professores na época, o que exigia uma formação rápida e, possivelmente, superficial.

Assim, podemos reconhecer que, embora exista a menção à formação a partir da licenciatura plena, oferecida desde o final da década de 1950 no curso de Letras em Assis, havia outras maneiras de um profissional se qualificar para trabalhar como docente.

O professor português António Nóvoa (2009, p. 12) indica que “os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação”, o que se aproxima da pedagogia tecnicista descrita por Libâneo (2014), uma vez que ambos os autores abordam a falta de desenvolvimento intelectual e a busca por formar trabalhadores capazes de reproduzir.

A LDB seguinte é a nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e é a lei vigente nos dias atuais¹⁶. As alterações mais significativas apresentadas por ela são as novas nomenclaturas para o ensino escolar: o 1º grau passa-se a chamar Ensino Fundamental, e o 2º grau passa-se a chamar Ensino Médio; ainda, deixam de existir

¹⁶ O texto da lei nº 9.394/1996 está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

definitivamente os cursos de licenciatura curta, sendo necessária a formação em licenciatura plena para exercer a profissão docente.

O artigo 62 do Capítulo VI da LDB (BRASIL, 1996, s/p) apresenta o seguinte texto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Na atual versão da lei, o profissional que vá atuar na educação básica (desde a educação infantil até o ensino médio) precisa, necessariamente, possuir curso de graduação em licenciatura plena. O parágrafo 8 do mesmo artigo indica que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 1996, s/p), parágrafo incluído pela lei nº 13.415, de 2017.

O curso de Letras da UNESP de Assis é formado a partir das seguintes áreas: Literatura, Linguística, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas, Literaturas Estrangeiras Modernas e Educação. Essas áreas são responsáveis por organizar e estruturar as disciplinas que contemplam os estudos referentes a cada uma, bem como por ministrar tais disciplinas. O conjunto delas forma o profissional, apto a atuar no ensino dos conhecimentos específicos abrangidos por essas áreas, como professor de níveis fundamental e/ou médio.

O objeto de análise desta pesquisa pertence à Área de Espanhol, mais especificamente às Literaturas Estrangeiras Modernas, com ênfase nas literaturas em língua espanhola. Sendo assim, embora estejamos dentro da grande área de Letras, o perfil das disciplinas é mais específico. O percurso histórico do curso de Letras em Assis, recuperado na introdução desta Tese, demonstra os caminhos percorridos pela Área de Espanhol. Ainda, por tratar-se de um curso de licenciatura, ou seja, que forma professores, estamos sempre em contato com a Área da Educação.

De tal maneira, abordaremos questões mais intimamente relacionadas ao ensino de literatura em nível superior, destacando, sobretudo, a pouca quantidade de pesquisas voltadas a esse tema. O professor e investigador português Carlos Ceia

(2012, p. 196) reforça alguns motivos pelos quais faz-se necessário, nos dias de hoje, um olhar atento para a formação de professores de literatura:

O facto de cada vez ser mais necessário interrogarmos o professor de literatura na sua profissionalidade e na deontologia que deve presidir à sua acção educativa é, por si mesmo, um sinal de que alguma coisa mudou na história do ensino da literatura, desde que, modernamente, a literatura se impôs como disciplina curricular e não como mero capricho de educação privada.

Estamos de acordo com Ceia, uma vez que o ensino de literatura está se solidificando como área de estudos, pois as disciplinas de literatura estão conquistando espaço nas grades curriculares do curso de Letras, não apenas como manifestação textual do idioma materno ou estrangeiro, tampouco como leitura complementar, mas como objeto de estudo e análise. Uma vez que a teoria e a crítica literária já se estabeleceram em âmbito acadêmico ao longo das décadas, o ensino de literatura e a formação de professores de literatura também precisam ocupar um espaço de destaque nas grades e nas discussões acadêmicas.

Seguindo nesse caminho, podemos chegar à hipótese de que pouco se abordam essas questões, pois pouco se reflete sobre elas. Ou seja: a literatura é ensinada, muito provavelmente, da mesma forma como foi aprendida. Nessa lógica, o curso de Letras avançou, ao longo das décadas, mas o ensino de literatura não; o que houve foi a manutenção de valores, tais como o que se entende por literatura, por cânone, por leitor literário, entre outros, bem como a manutenção de metodologias. Ceia (2012, p. 196) segue fazendo alguns apontamentos nessa direção:

Um eterno problema do ensino da literatura é a forma como aprendemos a ensiná-la e como a ensinamos depois de possuímos um diploma acadêmico que nos legitima esse exercício. Uma vez conquistado esse direito profissional, o professor que usa a literatura entende, regra muito geral, que não necessita de se questionar sobre o valor, o limite e a natureza da literatura. Na melhor das hipóteses, basta-lhe-á o apoio livresco de alguns textos que são universalmente conhecidos e que se consagram como obras de referência obrigatória. A exclusividade desta crença num pequeno número de obras de referência substitui, na mesma regra geral, a ambição e o desejo de aprendizagem permanente e ao longo da vida sobre a natureza da literatura que se ensina. Poucos professores têm consciência desta necessidade e estão dispostos a fazer esse esforço. As razões são várias e todas convergem nas pressões administrativas e educativas que o professor de literatura tem de enfrentar na sua acção profissional. Mas não devia ser desculpa, porque optar por ensinar literatura é optar por ensinar um objecto não definido que exige constante redefinição.

As palavras de Ceia podem causar certo estranhamento a um professor mais tradicional de literatura, que não se pergunta “o que é literatura?” ou “como devo

ensinar literatura?”. Essas inquietações são o pontapé inicial para pesquisas como esta que se desenvolve, já que o ensino não pressupõe objetos estanques ou verdades absolutas, mas sim conceitos dotados de representações sociais (CHARTIER, 1991) e de escolhas (mais ou menos conscientes) de teorias e metodologias. Essas escolhas, quando vistas à luz da consciência, geram o que Sartre (1970, 2004) define como engajamento, ou seja, escolhas conscientes que o sujeito social (o docente) faz e demonstram a perspectiva que tem de seu objeto de trabalho.

Quando Barthes (2004) questiona o que é literatura, coloca em xeque um conceito tido como dado, natural e consagrado. Um professor que tenha a preocupação de fazer um bom trabalho na área precisa engajar-se e saber de maneira clara o que entende por literatura, por texto literário e outras nomenclaturas relacionadas. A partir dessa conceitualização, é que se pode pensar em como lidar com a literatura em relação às tendências literárias (existencialismo, estruturalismo, estética da recepção, entre outras) e, por consequência, em como ensiná-la.

Ademais, em diálogo com Ceia (2012), acrescentamos que algumas práticas docentes podem afastar o aluno do contato real com a obra literária, tais como: o ensino por meio exclusivo de manuais, a leitura da crítica sem a leitura da obra, ou qualquer outro tipo de caminho que não seja tendo o texto literário como ponto de partida e de chegada. O professor português Carlos Ceia, embora atue na área de ensino de literaturas em língua inglesa, contribui para esta pesquisa à medida em que relacionamos seus textos sobre o ensino de literatura ao contexto de língua espanhola.

O professor espanhol Navas Ruiz já demonstrava a mesma preocupação com o ensino de literatura na década de 1960. Para ele, ensinar literatura deve-se pautar no trabalho com a leitura do texto literário, mantendo-o no centro do processo. Navas Ruiz foi um dos primeiros docentes da área de espanhol no curso de Letras de Assis, portanto a sua preocupação, nesse contexto, recai sobre o público que está se formando para ensinar literatura. Segundo o professor:

Importancia capital tiene, dentro de la enseñanza de la literatura, el enseñar a leer: la lectura es el único medio de acceso a la literatura. De una lectura buena o de una lectura defectuosa puede depender el éxito o el fracaso, el aprovechamiento o inutilidad de la asignatura que explicamos (NAVAS RUIZ, 1961, p. 185).

Por isso, damos destaque à formação do professor de literatura e também à formação do leitor literário - formações que se constroem concomitantemente -, uma vez que compreendemos como uma necessidade do docente ser um leitor de literatura. O professor em formação que é um sujeito leitor pode ser muito mais crítico em relação à abordagem do texto literário em sala de aula e, como possível consequência, contribuir para que seus alunos experienciem a alteridade que a literatura possibilita. Assim, a preocupação com a formação do leitor em cursos de Letras que formam professores de literatura deve estar sempre entre os objetivos.

Contudo, o ensino de literatura que não tenha em sua constituição metodologias adequadas a esse objeto especificamente, pode afastar o aluno da obra literária, tornando-o conhecedor, apenas, da crítica e do contexto histórico, deixando de formar o leitor. Nesse momento, não estamos rechaçando o estudo da crítica literária, pelo contrário, reconhecemos que o curso forma, além de professores, especialistas em literatura. Além disso, reiteramos que o professor de literatura em formação precisa dominar a crítica literária para alcançar efetivamente o ensino desse objeto.

Barthes é um exemplo de crítica que um professor de literatura precisa dominar para articular a materialidade do texto às possibilidades de leitura que ele oferece: o estruturalismo. Essa corrente crítica embasa-se na análise que os mecanismos linguísticos possibilitam, respeitando os limites da linguagem. Não é necessário esquecer os dados históricos de produção e circulação do texto, porém deve-se ter o texto literário como eixo central das análises.

Chamamos a atenção para o fato de que, segundo os dados encontrados nos programas de ensino, o foco recai, muitas vezes, mais em dominar a crítica do que em manejar o texto literário. A análise comparativa entre esses dados obtidos nos programas de ensino e os discursos dos docentes nas entrevistas nos permitirá notar em que medida essa formação se desenvolve – uma das questões da entrevista aborda especificamente o assunto, como consta no Anexo I.

O aluno, em seu processo de formação, precisa de espaço dentro das disciplinas para praticar a leitura e desenvolver esse *habitus* (BOURDIEU, 1992), que será imprescindível em sua atuação. Embora a preocupação imediata desta pesquisa não seja a metodologia, acreditamos que esse conceito bourdiano permeia a formação do futuro professor, inclusive quando ele está construindo seu arcabouço

teórico sobre o ensino dos conteúdos específicos do seu curso, nesse caso, a literatura. Para que ele consiga manejar a leitura literária, a crítica, a teoria e as metodologias, o desenvolvimento do *habitus* de leitura é fundamental.

Esse conceito de Bourdieu nos ampara, uma vez que defendemos que o *habitus* apropriado pelo aluno (professor em formação) terá reflexos diretos em sua atuação; logo, se ele tem contato com a obra literária como leitor crítico e como ator no processo de desvendar os meandros da linguagem que compõe o texto, sua postura como docente poderá ser mais consciente em relação à abordagem da literatura.

O acesso ao texto literário, por vezes visto como negado pelos estudantes, é a premissa para que o ensino e o estudo da literatura aconteçam de maneira efetiva. Contribui para essa noção de que a literatura é praticamente inacessível o exaustivo trabalho com o cânone literário. Entende-se por cânone literário aquelas obras que atravessam os séculos e continuam sendo lidas como pertinentes e tocantes, como afirma Compagnon (2003, p. 254):

O surpreendente é que as obras primas perduram, continuam a ser pertinentes para nós, fora de seu contexto de origem. E a teoria, mesmo denunciando a ilusão de valor, não alterou o cânone. Muito ao contrário, ela o consolidou, propondo reler os mesmos textos, mas por outras razões, razões novas consideradas melhores

Esclarecemos que a presença do cânone nas aulas de literatura não é vista por nós como algo negativo, o que ponderamos é que, por vezes, a falta de abertura para outras manifestações literárias faz perdurar a distância existente entre o estudante e a obra literária. Como assinalado por Ceia (2012, p. 196), acabam tornando-se “obras de referência obrigatória”, sem maiores reflexões sobre o espaço atribuído a elas.

Para contribuir com as nossas discussões, recorreremos a dois importantes professores e pesquisadores espanhóis que abordam o conceito de cânone na literatura espanhola: José María Pozuelo Yvancos, teórico e crítico literário, docente catedrático de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade de Múrcia; e Rosa María Aradra Sánchez, professora titular de Teoria da Literatura na Universidade Nacional de Educação a Distância, em Madri. Por reconhecermos sua envergadura na área de literatura espanhola, temos em nossas referências sobre o conceito de cânone literário espanhol o livro *Teoría del canon y literatura española* (2000), de autoria dos pesquisadores.

Justificamos a presença desses nomes, pois são hispânicos, que discutem o conceito de cânone literário em língua espanhola. Além disso, como os autores são professores universitários da área de literatura espanhola, sua perspectiva sobre o tema contribui sumariamente para esta pesquisa, uma vez que os conceitos abordados por eles, como cânone e formação literária são perpassados pelas representações sociais de docentes em nível superior. Dessa maneira, estamos amparados em uma teoria que dialoga com o nosso objeto de pesquisa.

Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez (2000, p. 113), leitores de Bourdieu, fazem uma importante reflexão: podemos relacionar o conceito de *habitus* à noção de cânone? Em certa medida, segundo os autores, eles se aproximam no que se refere à ideia de clássico, o que é por si só uma noção estruturada e advinda do princípio de estruturação, conforme os valores estilístico-formais. Assim, o conceito de cânone busca a manutenção de uma tradição que se considera perdurável; estruturante e estruturada, tal como o *habitus*.

Na literatura espanhola, a noção de cânone se constitui a partir da presença de obras e autores clássicos em antologias que se propõem a formar a história da literatura espanhola, sobretudo no século XIX. Segundo Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez (2000, p. 158), “(...) *se puede decir que la formación discursiva literaria y el canon nacional se constituyen de forma simultánea, aunque sean dos objetos de conocimiento epistemológicamente diferentes*”. Dessa maneira, o conceito de cânone literário espanhol vai ao encontro da busca pela formação de uma identidade nacional. Segundo Hall (2015, p. 30, grifo do autor):

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. [...] Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional.

Ainda segundo os autores, a consolidação do cânone ocorre, principalmente, pela institucionalização da história da literatura, impulsionada pelo aumento expressivo das antologias, que, ao final do século XVIII, “*nacen como complemento de los tradicionales manuales de retórica y poética con una clara finalidad canónica*” (POZUELO YVANCOS; ARADRA SÁNCHEZ, 2000, p. 162). Assim, esses materiais foram responsáveis por contribuir para a manutenção das obras e pela consagração dos autores selecionados para compô-los, funcionando como uma memória material

do texto literário, como se fosse “*punto entre el pasado y el futuro: mediante las antologías se tiene conocimiento de textos de difícil acceso, se consolidan autores, se fijan géneros...*” (POZUELO YVANCOS; ARADRA SÁNCHEZ, 2000, p. 162). O cânone espanhol visou, por muito tempo, manter uma hegemonia linguística e cultural, por intermédio da literatura, e buscou ser o modelo para as literaturas hispano-americanas.

Portanto, nos primeiros séculos de constituição da América Hispânica, o conceito de cânone seguiu majoritariamente o que havia se consolidado na Espanha. Se os colonizadores impuseram seus hábitos, costumes, crenças, valores, religiões, dentre tantos outros aspectos sobre os colonizados, o cânone literário foi apenas mais um. Para a pesquisadora chilena Ana Pizarro (1993, p. 23),

(...) la instauración del canon ha sido un proceso de entronización, producto de las circunstancias históricas. Siendo el canon un ‘corpus verbal en el que una comunidad crea su identidad’, el colonizador peninsular impuso su modelo y estableció su propio sistema de hegemonías.

Por muito tempo, até meados do século XX, era comum que os países latino-americanos enxergassem a Europa como modelo de cultura e também de literatura, uma vez que eles foram submetidos a uma ideologia de que eram subalternos a essa cultura hegemônica. Pizarro (1993, p. 28) prossegue afirmando que:

La imagen que se va formando de sí mismo el continente está permanentemente atravesada por la mirada del otro, en el marco de un proceso ideológico que se ha dado en llamar ‘conciencia criolla’ y que parece ser evidente ya en los primeros decenios del siglo XVII.

É importante que reconheçamos esses processos a partir de Ana Pizarro, pois ela é um nome de destaque nas investigações sobre literatura e cultura na América Latina, além de ter sido docente em sua área de pesquisa na Universidade de Santiago do Chile. Destacamos a relevância de discutirmos questões relacionadas ao contexto hispânico a partir de textos de autores hispânicos e que são, além de pesquisadores, professores da área de literatura em língua espanhola.

Uma vez que buscamos, neste trabalho, reconhecer em que medida conceitos relacionados às literaturas hispânicas permeiam o ensino desse objeto, é fundamental que nos baseemos em textos como o de Pizarro, que consta, inclusive, da bibliografia das disciplinas analisadas, a partir da década de 1990, já que a pesquisadora discute a relação de subalternidade que a América Hispânica teve com a Espanha, em sua constituição, inclusive literária. Entender esses mecanismos de formação da

identidade dos povos hispânicos nos ajuda a compreender as representações que os docentes brasileiros têm da literatura produzida por eles.

As relações estabelecidas pela formação do cânone literário na América Hispânica são demarcadas pela noção de não-pertencimento, uma vez que essa adaptação do cânone ocorrida em terras hispano-americanas desconsidera a miscigenação desses povos, deixando à margem, por exemplo, as figuras do negro e do índio. A chamada “consciência crioula”, essa noção de subalternidade e de colonialismo literário e cultural perdurou até meados do século XX, quando começou a haver movimentos de ruptura e de ascensão da literatura hispano-americana.

Um marco na literatura hispano-americana é o “*boom*” (movimento que abarca toda a literatura latino-americana), entre os anos de 1960 e 1970, que reformula a noção de cânone literário desses povos. As relações entre a Espanha e as ex-colônias americanas deixam de ser baseadas na influência e passam a contar com um processo de diálogo e de intertextualidade, movimentos semelhantes aos que acontecem em relação ao ensino, que se baseia na leitura comparada de textos literários.

Dessa maneira, entende-se a necessidade de haver discussões e reflexões sobre conceitos antes compreendidos como dados ou naturais, em contexto hispano-americano. Assim, acontece também um *boom* de teóricos e críticos da literatura, que movimentam o cenário hispano-americano, ao debater que literatura é essa que se produz nesse território e qual é o impacto que ela tem para a sua cultura.

Temos consciência de que as noções de cânone e de identidade são móveis, pois o olhar sobre a literatura se atualiza e evolui a partir das discussões estabelecidas nos espaços dedicados a elas, conforme expusemos anteriormente. Crespo Buiturón é professora e pesquisadora argentina, docente titular da área de semiótica na Universidad del Salvador, em Buenos Aires, e tem experiência na pesquisa em literatura. A autora discute as alterações que o conceito de cânone tem sofrido na Argentina do século XXI (2015, p. 14-15):

Si consideramos la estrecha relación que han entablado siempre canon y nación, no parece extraño que se hayan revitalizado las reflexiones en torno del primero, en momentos en los que los procesos de globalización, de permanente tránsito poblacional y heterogeneidad cultural parecen haber alcanzado su punto más acuciante.

Dessa maneira, podemos notar que alguns conceitos, como cânone literário e identidade nacional, que antes permaneciam estanques, passaram por atualizações ao longo do processo histórico das sociedades a que pertencem. Os autores mencionados, que discutem o conceito de cânone, por exemplo, na Espanha e em países da América Hispânica, revelam o caráter conservador do cânone literário, que passa, entretanto, e obviamente, por processos históricos e acaba sendo reavaliado.

No texto citado, Crespo Buiturón vai mais além no que concerne à literatura canônica: demonstra que as discussões na Argentina já ultrapassaram o conceito de cânone e agora recaem sobre questionar noções mais primárias, tradicionalmente não questionadas. Segundo a autora,

Pasamos de discutir qué es el canon y qué autores u obras quedarían dentro o fuera de él a preguntarnos cuáles son los factores que intervienen en su naturaleza y constitución, qué fuerzas se disputan el poder de determinarlo y qué tipo de relaciones se proyectan entre aquel y la identidad cultural (CRESPO BUITURÓN, 2015, p. 12).

Essa perspectiva revela uma afinidade com as discussões de Ceia (2012), quando ele questiona o cerne da literatura, e das quais se aproxima esta pesquisa: qual é a natureza da literatura considerada canônica? Que relações de poder são estabelecidas para consolidá-la?

Para responder questões como essas, buscamos remontar as dinâmicas do ensino de literaturas em língua espanhola no curso de Letras da UNESP de Assis, a partir das representações sobre literatura e sobre ensino que se revelam por meio do *corpus* desta pesquisa.

Não é por acaso que professores-pesquisadores espanhóis, argentinos e chilenos figuram em nossas discussões sobre o ensino de literatura. Segundo Munita e Margallo (2019, p. 155), esses estão entre os países com maior incidência de estudos em tal campo e se destacam, sobretudo, por haver uma frágil institucionalização da área em contextos acadêmicos hispânicos:

Por institucionalidad débil entendemos la escasa presencia de espacios institucionales y académicos para el desarrollo de la investigación universitaria sobre enseñanza de la literatura; las excepciones son España, país que desde 1994 cuenta con departamentos universitarios de didáctica de la lengua y la literatura, y con una Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura que los agrupa; y Argentina, en menor medida. En el resto de los países hispanohablantes esta institucionalidad no existe, o está en vías de construcción.

Além de Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez, Ana María Margallo também é representante dessas discussões em contexto espanhol, uma vez que atua na Universidade Autônoma de Barcelona. Apesar de ser formado pela mesma instituição em que está sua parceira de escrita, Felipe Munita é professor da Universidade Austral do Chile, país de onde vem Pizarro. A Argentina compõe esse panorama pela presença de Crespo Buiturón.

Após a formulação deste quadro teórico e metodológico, podemos concluir que os conceitos de *habitus*, de Bourdieu (1992, 2007) e *dóxa*, de Barthes (2012), embora pareçam não se relacionar e não estejam tratando do contexto de ensino de literatura, podem ser associados a essa discussão, uma vez que dialogam com o discurso de Ceia (2012): falta reflexão na universidade sobre o fazer docente e sobre a formação de professores de literatura. O *habitus* canônico do ambiente universitário é consolidado e pode abrir pouco espaço para reformulações e atualizações; enquanto o poder representado pela *dóxa* cristaliza conceitos, perspectivas, modelos de ensino e autores e obras literárias, naturalizando essas escolhas, sejam elas canônicas ou não, o que gera um conflito entre a tradição e a inovação.

Visando estabelecer um panorama do ensino de literaturas em língua espanhola no curso de graduação em Letras da UNESP de Assis, analisamos, no próximo capítulo, os documentos curriculares que estruturam esse ensino, em diálogo com o PPP e outros documentos norteadores, cotejando com documentos do curso de *Filología Hispánica* da USC, a fim de reconhecer uma didática das literaturas hispânicas que venha a emergir desse discurso acadêmico.

CAPÍTULO 3

Mapeamento de uma didática das literaturas em língua espanhola a partir da análise de documentos curriculares

Responsável por unir e sustentar as relações entre o campo das Letras e o campo da Educação, a reconstrução da história do ensino de literatura é o fio que une os capítulos desta Tese. A partir dessa premissa, recorreremos à pesquisadora Patto (2004, p. 71), que aborda a importância da formação de professores baseada na construção de uma trajetória em que se olha para o passado, buscando compreender os processos:

A caminho do entendimento mais amplo e mais fundo da natureza da sociedade em que exercem a sua profissão e do lugar nela atribuído à própria escola e aos professores, o desafio é pôr em questão crenças e valores arraigados (alguns petrificados) no imaginário social. No entanto, o processo de construção de uma postura mais crítica e mais autônoma produz a perda de certezas, desperta angústias e por isso passa por inegável resistência à mudança.

Com essas noções em vista, acreditamos que as informações e os conceitos que obtivemos na análise documental que forma este capítulo trazem à tona crenças e valores arraigados, que demandam discussão, reflexão e problematização. Ademais, esperamos remontar a história do ensino de literaturas em língua espanhola dentro do recorte espacial e temporal que selecionamos.

Recorreremos, então, aos arquivos que estruturam o ensino de literaturas em língua espanhola no curso de Letras de Assis e também no curso de *Filología Hispánica* em Santiago de Compostela. No caso do curso brasileiro, constam os documentos norteadores, como Resoluções e o PPP, além dos programas de ensino. Já da universidade espanhola, contamos apenas com os programas. Na primeira parte deste capítulo, nossas discussões recaem sobre a estruturação do curso de Letras; após a exploração desse contexto social e acadêmico, apresentamos aspectos referentes ao curso de Filologia.

Os programas de ensino do curso de Letras, da década de 1970, trazem, de maneira recorrente, em seus objetivos, menções a “fornecer ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio dos seus instrumentos de

trabalho: a língua, a literatura e a cultura espanholas” (ACCORSI, 1973)¹⁷. Ressaltamos que, nesse discurso, é possível notar certa preocupação, ao menos mencionada, com a necessidade de que o aluno tenha acesso aos conhecimentos dos quais será professor.

Pautados nessa perspectiva de que as disciplinas são estruturadas visando formar professores, fazemos a análise do *corpus* desta pesquisa e buscamos ver de que maneira as ações presentes apontam para uma efetivação desse trabalho formativo. Encontramos, ao longo dos programas de ensino que compõem nosso *corpus* de pesquisa, um caminho percorrido pelo curso na contramão do que a própria licenciatura tem como base, que a é preocupação principal em formar professores. O discurso presente nos documentos das disciplinas deixou, com o passar do tempo, de apresentar esse objetivo.

Apesar de hoje ser vista como problemática a presença de palavras de caráter tecnicista, nesse discurso, como “instrumentos de trabalho”, essa era a visão de ensino corrente na época, o que Libâneo (2014) denomina como tendência pedagógica tecnicista. Conforme explanado em momento anterior desta Tese, essa tendência visava formar mão de obra, ou seja, formar pessoas aptas para ocupar a camada proletária da sociedade, e não intelectuais ou acadêmicos. Atualmente, podemos atribuir inúmeras críticas a essa visão de ensino, no entanto, essa era a perspectiva adotada nesse período histórico-social brasileiro.

A maneira com que se engendra o ensino representa um modelo de formação. O que chamamos por modelo de formação também pode ser chamado de proposta curricular, ou, ainda, de currículo. Definir o que é currículo depende da perspectiva teórica adotada, uma vez que pressupõe uma ideologia.

Para Bourdieu (1983), os agentes do campo estão em constante disputa, em que aqueles que ocupam o centro do campo querem manter sua posição e aqueles que estão nas margens querem acessar o centro. Em relação ao currículo, essas disputas ideológicas resultam em lutas políticas, cujo resultado demonstra quais áreas que compõem o currículo tiveram mais poder.

¹⁷ As referências bibliográficas das disciplinas de literaturas em língua espanhola oferecidas no curso de Letras em Assis estão presentes como subitem das referências desta Tese.

Estamos de acordo com Silva (2010), que entende o currículo como o resultado de embates pelo poder; esses embates são travados entre sujeitos que, para fazer valer a sua subjetividade, precisam que outros sujeitos cedam espaço. Em outras palavras, a materialidade do currículo é o resultado dos embates de vários sujeitos, que se constituem pelo discurso.

Fazer uma análise de currículo significa ter em conta essas duas concepções: a ideologia e a subjetividade, pois ambas se manifestam na materialidade curricular, a depender da linha teórica seguida. Lopes e Macedo (2010), após um longo estudo sobre as teorias do currículo, indicam que não existem posições de não poder, mas sim agentes em constante estado de luta para firmar seu poder em relação ao outro e ao contexto em que está. As autoras acrescentam que lidar com o currículo é estar diante de múltiplos discursos e, por consequência, de múltiplas realidades que os constituem. Portanto, acreditamos que tanto a perspectiva de Bourdieu quanto a de Silva, que é leitor de Bourdieu, contribuam para esta pesquisa, pois a ideologia e a subjetividade permeiam os discursos curriculares.

Para conceituar a proposta pedagógica e, a partir dessa definição, dialogar com outros autores que embasam essa pesquisa, trazemos Kramer (1997, p. 19, grifo da autora):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.

O que Kramer denomina como “gama de valores”, que constitui o currículo, podemos aproximar do conceito de *representações sociais*, de Chartier (1991), pois nada mais são do que indícios sobre como se concebe aquela estrutura curricular e quais as representações que os profissionais que se formem com base nele terão. Esses valores ou representações permeiam todo o discurso curricular, pois determinam a perspectiva com que se entende o ensino e o objeto desse ensino.

Ainda, essa “vontade eminentemente política” pode ser relacionada às operações de poder citadas por Silva (2010), que estão na constituição do currículo. Toda e qualquer parte que constitui a estrutura curricular, seja ela algo mantido, alterado ou atualizado é resultado desses embates pelo poder.

Ao discutir a estruturação do currículo, estamos também reconhecendo movimentos em torno de um pensamento pedagógico sobre os conteúdos que formam esse documento. Assim, retomamos a questão da didática, com base em Franco e Pimenta (2016, p. 545-546):

Os conteúdos a serem ensinados passam necessariamente pela análise das diferentes culturas presentes nas instituições, bem como pela análise das tensões e dos valores necessários à explicitação das finalidades do ensino; pela análise das diversas e divergentes concepções de educação e ideologias presentes nos sistemas de ensino; e pela incorporação de diferentes contribuições das áreas de conhecimentos específicos no desenvolvimento humano que produzem processos de subjetividade e socialização dos sujeitos aprendentes e ensinantes.

De tal maneira, em consonância com os pesquisadores mencionados, entendemos que o currículo deve ser sempre reavaliado, à medida em que ele precisa atender às demandas daquele contexto de ensino ao qual está submetido.

A proposta curricular do curso de Letras de Assis é formada a partir das diretrizes nacionais e estaduais de educação, já citadas, o que implica em uma estrutura constituída por um ideário sobre o que é necessário para a formação do profissional em Letras. Os conteúdos específicos que são mobilizados, as áreas contempladas e as representações que esse futuro profissional deve ter sobre tudo isso é uma lógica cultural em que o curso está inserido.

Ressaltamos, nessa explanação, que o campus de Assis sempre discutiu de maneira contundente o currículo do curso de Letras, assim, não podemos atribuir a falta de reflexão e discussão sobre o assunto ao curso. Exemplo disso é o Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária, ocorrido em Assis, citado no Capítulo 1 desta Tese, que, apesar de não ter como preocupação primeira o ensino, reconheceu a importância de abordar o tema em uma das mesas e é um importante documento das discussões sobre o ensino de literatura nos anos de 1960.

Para esclarecer o funcionamento da estrutura curricular e adentrar ao maquinário do ensino do curso de Letras de Assis, exploraremos como ele é constituído. Desde a sua criação, no final da década de 1950, sua preocupação se dá

pela formação de professores de língua portuguesa e de suas literaturas, bem como de uma língua estrangeira (clássica ou moderna) e suas literaturas. Visando fundamentar essa formação, as disciplinas são divididas nas áreas de: Linguística, Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Literaturas de Língua Estrangeira e Educação (disciplinas pedagógicas).

O objetivo do curso é formar professores que possam atuar na área de ensino de línguas e literaturas em escolas e centros de ensino que atendam públicos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (essas nomenclaturas são as que atualmente se usam; alguns documentos consultados para esta pesquisa apresentam nomenclaturas anteriormente usadas, porém equivalentes).

Nas primeiras décadas do curso de Letras, não havia um PPP; o que havia eram estruturas curriculares para estabelecer o funcionamento do curso, mas que não configurava um PPP. Assim se manteve desde a gestão de Soares Amora, no final da década de 1950, até o início dos anos 1990.

Conforme consta no primeiro PPP do curso de Letras de Assis, de 1991, o currículo mínimo dos cursos de Letras foi fixado pelo Parecer nº 283/62, de 19 de outubro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), proposto pelo conselheiro Valnir Chagas, e homologado pela Portaria Ministerial em 4 de dezembro do mesmo ano. O discurso do Parecer citado se inicia por: “A presente estrutura dos nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado” (BRASIL, 1962, p. 80). Reforçamos que o curso de Letras de Assis não possuía um PPP nesse momento, por isso, esse Parecer refere-se aos cursos, no plural, pois não trata especificamente de Assis.

As palavras diretas que abrem o Parecer nº 283/62 revelam que havia um descompasso entre o que se almejava para a formação dos profissionais no curso de Letras e o que estava posto efetivamente nos currículos dessas graduações. A maior crítica recaía sobre cursos que visavam formar, dentro dos quatro anos de cursos, profissionais com habilitação para cinco línguas estrangeiras e suas literaturas, além da língua portuguesa. Esse nunca foi o caso de Assis.

Destacamos outro trecho desse Parecer, quando ele se refere às especificidades da licenciatura em Letras: “(...) a licenciatura não é igual ao bacharelado plus Didática” (BRASIL, 1962, p. 83). Entendemos, assim, que desde a

década de 1960, quando a graduação em Letras em Assis ainda era recém-concebida, já se buscava esclarecer que uma licenciatura precisa ter como norte a formação de professores dos conhecimentos específicos oferecidos pelas áreas que compõem o curso. Ou seja, pouco adianta ter disciplinas de conteúdos linguísticos ou literários no currículo que não dialoguem diretamente com a formação do profissional para atuar na docência.

Segundo essa linha de raciocínio, acreditamos que compreender o ensino de literaturas hispânicas e a formação desses professores pode ter como ponto de partida os programas das disciplinas de literaturas em língua espanhola, pois elas, mesmo que não sejam da área pedagógica, fazem parte dessa formação. Nossa visão se ampara no discurso acadêmico dos documentos curriculares e também em uma perspectiva de que a licenciatura deve funcionar de maneira que toda a sua grade curricular seja estruturada para formar professores

Ainda segundo o primeiro PPP, quando ele foi formulado, o currículo pleno que regia o curso de Letras era definido pela Resolução nº 5, de 23 de janeiro de 1978¹⁸.

Até que o PPP fosse, de fato, construído, outros documentos fizeram alterações nessa estrutura curricular:

- Resolução UNESP 47, de 22/05/89, que separou as disciplinas de língua estrangeira moderna e a(s) literatura(s) respectiva(s);
- Resolução UNESP 94, de 18 de dezembro de 1989, que eliminou Estudos de Problemas Brasileiros;
- Resolução UNESP 7¹⁹, de 7 de fevereiro de 1990, que eliminou Educação Física (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 1991, p. 15-16).

As Resoluções citadas, publicadas entre o final da década de 1980 e o início dos anos 1990, contribuíram para que o perfil do curso de Letras fosse mais parecido com o que ele é hoje. Destacamos a Resolução nº 47, de 22/05/1989, que reconheceu que o ensino de língua e de literatura estrangeiras possui *modus operandi* diferentes, logo, não poderiam seguir constituindo uma única disciplina. Essa compreensão foi muito importante para que as literaturas estrangeiras, dentre as quais estão aquelas em língua espanhola, passassem a ocupar maiores espaços na grade curricular, o

¹⁸ A UNESP possui um banco de dados virtual em que podem ser encontrados diversos textos relacionados à sua Legislação, desde 1976. Está disponível em: <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>.

¹⁹ O PPP de 1991 indica que a Resolução que excluiu a disciplina de Educação Física do currículo do curso de Letras é a nº 5 de 1990, contudo, a Resolução correta é a nº 7 de 1990.

que aumentou o número de docentes contratados para dar essas aulas e, conseqüentemente, ajudou a consolidar a Área de Espanhol, assim como as discussões acadêmicas e as pesquisas sobre literaturas hispânicas.

O primeiro PPP para o curso de graduação em Letras foi elaborado quando o campus já pertencia à UNESP e já se chamava Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Chamamos a atenção para esses fatos históricos, pois tudo está relacionado para indicar que o curso de Letras em Assis foi ganhando uma nova roupagem na década de 1990, assim como veremos ao longo deste capítulo, ocorreu com a área de espanhol. Logo, a história do campus, do curso e da Área de Espanhol vão se construindo de maneira simultânea e correlacionada.

A Área de Espanhol, que possuía um perfil difuso até o momento, principalmente por ter sido composta por muitos docentes que ocuparam seus cargos de maneira transitória, passou a ter um perfil um pouco mais definido nos anos 1990. A área de língua contava com as professoras Balbina Hoyos, Maria de Lurdes Cruz e Ester Osorio, que se empenharam na difusão e na divulgação do ensino de língua espanhola. Já a área de literatura, que era formada pelos professores Nanci Lopes, Heloisa Milton e Antônio Esteves, teve seu auge, sobretudo, pelas pesquisas em níveis de pós-graduação, representatividade em congresso nacionais e internacionais e publicações em periódicos acadêmicos. Foram os docentes elencados que trabalharam ativamente no processo de reestruturação do curso de Letras, no que concerne à Área de Espanhol.

Com isso, o perfil do aluno que se graduava em Letras com habilitação em espanhol passou a se delinear, pois buscava-se formar professores capazes de lidar com o texto literário a partir da sua materialidade e das relações entre língua, literatura e cultura.

No primeiro PPP de Letras, constam: o histórico do curso, a relação de docentes por departamento, relação de alunos matriculados por ano e período, informações relacionadas à então nova habilitação em japonês e o Currículo Mínimo (com destaque para aquele estabelecido pelo MEC). Evidenciamos, a seguir, os objetivos da formação em Letras, conforme consta nesse PPP:

O profissional formado por esse curso está habilitado para o ensino de Português e Literaturas de Língua Portuguesa e para o ensino de uma língua estrangeira e sua(s) respectiva(s) literatura(s), tanto no 1º e 2º graus como no ensino superior e nas escolas da rede oficial de ensino, nas escolas

particulares ou nos centros ou institutos especializados no ensino de línguas estrangeiras (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 1991, p. 2).

Esses objetivos representam o perfil de profissionais que o curso pretendia formar, nesse PPP. Podemos notar que se buscava a formação de professores de língua portuguesa e suas literaturas e de língua estrangeira e suas literaturas para atuar em diversos âmbitos de ensino: 1º e 2º graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio), ensino superior, escolas públicas e privadas, e centros de idiomas.

A concisão do texto desse PPP é refletida nesse perfil de profissionais traçado, próximo a uma noção generalizante. Os objetivos citados para delinear esse perfil são a base da licenciatura em Letras e, conseqüentemente, pouco mudou ao longo desses trinta anos, sendo a única alteração mais significativa a de que ser docente em nível superior já não é uma das finalidades.

Na Proposta de Reestruturação Curricular apresentada em 2001, que culminou na reestruturação do curso em 2005, e em um novo PPP, o perfil do profissional licenciado em Letras já aparece de maneira mais definida. O texto cita que o profissional deve ter “domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais” (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2001, p. 8); além de “refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2001, p. 8). Notamos que na primeira reestruturação de curso que teve como base um PPP, já constavam importantes diretrizes para a formação do profissional em Letras, com destaque para formar professores conscientes da multiplicidade cultural e linguística e da importância da formação continuada.

Esse perfil busca ainda que os profissionais, em consonância com as propostas do MEC, manejem de forma crítica e analítica a linguagem como fenômeno social e cultural; possuam uma visão crítica das perspectivas teóricas que fundamentam as bases linguísticas e literárias do curso; e que privilegiem a interculturalidade. Assim, com o respaldo das disciplinas pedagógicas e com a articulação dessas com as disciplinas de conteúdos específicos de língua e de literatura, o licenciado em Letras pode atuar nos níveis de ensino fundamental e médio (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2001).

Uma vez que se determine que a graduação em Letras vai formar profissionais que possam ensinar língua e ensinar literatura a partir de teorias, críticas e metodologias específicas de cada uma dessas áreas, constituiu-se assim o modelo de formação do curso. A partir disso, se estabelecem os documentos que norteiam as disciplinas que compõem o curso, os programas de ensino, e se demanda um corpo docente para atuar nessas disciplinas.

Os objetivos expostos anteriormente, organizados em tabelas de carga horária de cada área/disciplina e dos conteúdos específicos de cada uma delas (o que depois forma a grade curricular), são o que reconhecemos como estrutura curricular, ou modelo de formação, que se tinha para o curso de graduação em Letras nesse período histórico.

Nossas análises dessa grade curricular se amparam, sobretudo, em Barthes (2012), que questiona os discursos, entre eles, o acadêmico, o que nos permite adentrar aos meandros linguísticos que compõem esse discurso. Ainda, o crítico francês é a nossa base crítica para olhar o objeto literário, uma vez que ele defende a concepção de literatura a partir do uso da linguagem como fabricação, como causadora de impacto. Para o autor, a literatura é um produto da linguagem, construído pelo escritor, “(...) a literatura é tão-somente uma *linguagem*, isto é, um sistema de signos: seu ser não está em sua mensagem, mas nesse ‘sistema’” (BARTHES, 2003, p. 162, grifo do autor), o que a difere da função social que a língua tem no cotidiano, que possui fins de expressão e comunicação.

Barthes contribui para esta pesquisa, ainda, no que concerne à análise dos documentos que estruturam o ensino de literatura em nível superior. Segundo o autor, nenhum objeto constituído de linguagem está isento de ideologia, porque a linguagem, em suas escolhas (presenças e ausências) é ideológica. O papel do investigador, então, é o de desconfiar dessa linguagem, “para evitar que o discurso coalhe nas ilusões da naturalidade e nas tentações do autoritarismo” (BARTHES, 2015, p. 61).

Essa base teórica nos ampara no campo da crítica literária, uma vez que, embora não trabalhem com textos literários em si, nossa discussão se faz a partir dos documentos norteadores das disciplinas de literaturas de língua espanhola. Tais documentos são dotados de representações, o que nos situa igualmente dentro da área e permite análises incisivas em uma possibilidade de crítica literária.

É importante destacar também que buscamos investigar as escolhas, guiadas pelas representações sociais, feitas pelos elaboradores das disciplinas (também professores delas) que contemplam as literaturas de língua espanhola, no que se refere à sua multiplicidade de representações. Assim, observaremos a seleção de autores e obras espanholas e hispano-americanas, que são, segundo Octavio Paz (1981, p. 26) a literatura: “[...] *de los pueblos americanos que tienen como lengua el castellano*”.

Ao compreender que as literaturas em língua espanhola foram dependentes e, posteriormente, independentes nos âmbitos linguístico, literário e cultural, recorremos ao teórico literário e poeta mexicano Octavio Paz, que destaca, em seu texto já citado, “*Alrededores de la literatura hispanoamericana*”, a impossibilidade de se pensar em literatura sem relacioná-la à língua, pois “*la realidad básica y determinante de una literatura es la lengua*” (PAZ, 1981, p. 26).

Esse texto está na bibliografia básica para se pensar a literatura hispano-americana, porque relaciona os processos de dependência e independência entre Espanha e América Hispânica, no que se refere à produção literária, bem como as relações estabelecidas entre a língua, a literatura e a identidade nacional. Segundo Paz (1981, p. 30-31):

A propósito de los cambios del idioma castellano y de las relaciones de nuestros escritores con su lengua, a un tiempo violentas y apasionadas como todas las relaciones profundas, se han escrito algunas exageraciones brillantes. Los hispanoamericanos, se ha dicho, hablamos una lengua que no es nuestra y que sólo podemos poseer a través de la violencia. Cada obra genuinamente hispanoamericana es un acto de conquista pasional, un misterio entre religioso y erótico en el que el escritor sacrifica a las palabras europeas en el altar de la autenticidad americana. Los libros hispanoamericanos chorrean sangre verbal: la de substantivos, adjetivos, adverbios y verbos, la sangre incolora de la sintaxis y la prosodia de Castilla.

A relação entre a literatura de um povo e o idioma falado por ele é indissociável, visto que um depende do outro para consolidar a sua existência, conforme as palavras de Octavio Paz. Assim, aproximamos a perspectiva teórica hispano-americana das noções barthesianas, pois tratamos o texto literário, assim como todo texto (toda manifestação cultural) como uma construção da linguagem. Os embates elencados por Paz, cheios de violência e de paixão, foram responsáveis por dar à América Hispânica uma identidade, que, apesar de compartilhar o idioma com a Espanha, não o corrompe: se apropria dele.

Já que as disciplinas analisadas nesta pesquisa estão submetidas a uma estrutura curricular, que visa à formação de professores, partimos da definição de currículo de Silva (2010, p. 16), que indica que este reflete operações de poder:

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

Assim, os documentos que estruturam essas disciplinas, sobretudo, os programas de ensino, por seu caráter conciso e objetivo, são formados a partir dos verbos elencados por Silva (2010) para indicar as operações de poder: selecionar, privilegiar e destacar.

Os responsáveis por assinar os programas, com base nas diretrizes sob as quais o curso se estabelece, mas também nas suas representações sociais (CHARTIER, 2001), selecionam o conteúdo, a metodologia, as referências bibliográficas, entre outros aspectos, para montá-los, privilegiando o tipo de conhecimento que consideram adequado para aquela formação, destacando, por critérios um tanto quanto subjetivos, uma maneira de se pensar o ensino de literatura.

Ao fazer a seleção desses conteúdos, o discurso que se estabelece é, segundo Barthes (2012), enocrático, pois leva essas discussões a um ambiente de poder. Dessa maneira, incluir nos documentos curriculares conteúdos e referências bibliográficas que demarquem as diversas identidades dos povos hispânicos e valorizem igualmente as suas culturas de maneira a reconhecer os processos de luta pela idade nacional citados por Paz (1981) significa manter um diálogo entre o que se discute e o que se ensina.

Acreditamos que a linguagem empregada nesses documentos é o melhor caminho para reconhecer essas relações de poder, já que ela deixa rastros que podem revelar essas movimentações. A concisão exigida pelo gênero textual dos programas de ensino tem por característica um discurso muito bem selecionado, pois registra-se somente aquilo que é considerado essencial para o funcionamento da disciplina.

Os programas de ensino são elaborados pelos docentes da área –sob as diretrizes já explanadas neste trabalho–, o que demonstra a visão que esses

profissionais têm sobre o que é literatura e o que é o ensino de literatura. Essa visão é demonstrada em cada escolha linguística feita para a composição dos planos bem como pela seleção de textos da bibliografia. Nossa pesquisa não tem como preocupação a aplicação desses programas em sala de aula, logo, consideramos, para estas análises, os dados obtidos pela análise documental.

Como apresentado por Barthes (2015), o fascismo da língua obriga o falante a utilizar os recursos linguísticos que lhe são disponíveis pelo sistema do idioma em que está inserido. Assim, todo texto, literário ou não literário, representa as escolhas feitas pelo autor a partir das opções que lhe são dadas. Isso é demonstrado também nos programas, visto que são textos com espaço delimitado, com a característica de ser objetivo e enxuto, o que demanda um trabalho pontual com a linguagem. No momento em que se faz essas escolhas, o docente se engaja.

O cotejo com o curso de *Filologia Hispánica* da USC se justifica pelo fato de que a filologia pode ser compreendida como “*ciencia que estudia las culturas tal como se manifiestan en su lengua y en su literatura, principalmente a través de los textos escritos*” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *on-line*). Isto é, os estudos filológicos se dedicam aos textos escritos para, a partir deles, examinar as manifestações linguísticas, a construção literária e os aspectos culturais.

Historicamente, a filologia se consagrou como parte dos estudos linguísticos, contexto para o qual, efetivamente, possui diversas contribuições. No entanto, é reconhecido o seu espaço nos estudos literários, sobretudo, por abordá-los a partir da linguagem, assim, podemos entender a filologia também como “*el estudio de la fijación del texto, es decir, su fecha, su desciframiento, su crítica interna [...] y, eventualmente, su comentario (referencias que faciliten la lectura y aparato crítico que garantice su autenticidad)*” (GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, 2003, n.p.). Segundo o autor, as informações e interpretações feitas com base no texto, a partir da análise filológica, permitem, conseqüentemente, ampliar o trabalho de críticos literários, linguistas e historiadores.

Dessa maneira, o curso de graduação em Filologia permite que os professores em formação tenham contato com discussões acerca de uma metodologia de compreensão e de acesso ao texto literário que possibilita um trabalho integrado entre a leitura, a análise das construções linguísticas e a historiografia literária. De acordo com Renzi (1982), que se dedicou a formar um panorama do conceito de filologia

românica em diversas culturas europeias, os estudiosos que partem da análise linguística de textos literários alcançam um nível de enriquecimento e de articulação necessário para abordar esses objetos tão complexos. O autor acrescenta que o trabalho integrado entre língua e literatura pertence à “pedagogia das letras”.

No caso específico da filologia hispânica, há outro ponto a ser destacado: a sua configuração, nas últimas décadas, se deve, também, aos diálogos entre a Espanha e a América de língua espanhola. Guillén (1989, p. 203) apresenta uma observação sobre o contexto espanhol em comparação com a perspectiva filológica de outros países europeus:

El ejemplo de España es metodológicamente crucial porque en él se destaca visiblemente que la historia consta no de una serie de períodos dispares sino de la coexistencia y confrontación de procesos y duraciones. Mientras la europeización se completaba en la península ibérica, el descubrimiento y conquista de América marcaba el principio del más fecundo proceso de transformación.

O que se observa, portanto, é a importância do viés filológico para o ensino de literatura, perspectiva abordada no curso espanhol, uma vez que as características que o configuram se refletem, em diferentes medidas, na estruturação do curso brasileiro. A breve definição desenvolvida sobre a filologia busca localizar tal conceito em nossas discussões, a fim de respaldar as relações que objetivamos estabelecer.

Desse modo, após a exposição dos contextos culturais e acadêmicos cotejados neste capítulo, apresentamos, a seguir, a estruturação e a análise dos documentos curriculares que compõem os cursos de Letras em Assis e de *Filología Hispánica*, em Santiago de Compostela. Visamos compreender, então, como o contexto brasileiro se apropria dessas heranças culturais.

3.1. Programas de ensino do curso de Letras de Assis

Os programas de ensino possuem estruturas que se mantêm, parcial ou integralmente, ao longo dos anos, compostas por um cabeçalho, com as informações gerais da disciplina: nome da Universidade a que pertence, nome da Faculdade em que está inserida, Departamento do qual faz parte, nome da disciplina, carga horária total e semanal, número de créditos a serem cumpridos e os professores responsáveis

por ela. Essas informações variam de posição dentro dos programas. Acrescentamos que o acesso a esses documentos foi intermediado pela Seção Técnica de Graduação da UNESP-Assis.

Após o cabeçalho, são elencados os tópicos que mais profundamente caracterizam a disciplina: objetivos; conteúdo programático (com os temas a serem abordados); metodologia de ensino; atividades que serão desenvolvidas pelos discentes; distribuição da carga horária do curso; número máximo de alunos por turma; critérios de avaliação da aprendizagem; bibliografia básica; ementa e assinatura dos professores responsáveis. Essa organização indica quais eram as representações sobre literatura, cultura e ensino que se tinha nesse recorte histórico.

É fundamental ver os programas de ensino não como documentos burocráticos, mas como manifestações de certas concepções e ideologias sobre o ensino e, conseqüentemente, a viabilização das representações acerca da literatura, direcionando-a para um viés ora mais próximo da linguagem ora mais historicizada, podendo distanciá-la da materialidade da língua.

Para demonstrar como a língua é capaz de revelar a perspectiva que se tem acerca de um objeto, elencamos, a seguir, os objetivos de disciplinas de literaturas em língua espanhola em quatro décadas diferentes.

Os programas dos anos de 1970, 1971 e 1972 não possuem o tópico “objetivos”, item selecionado por nós para análise dos modelos curriculares. Dispomos a apresentação do programa de 1970 para registro de como a Área de Espanhol construía a configuração da disciplina: “*La Literatura Española a través de la crítica de textos*”. Embora essa introdução não pertença ao item em análise, que será usado como parâmetro de comparação com os anos posteriores, podemos notar uma visão bem delineada sobre o ensino de literatura espanhola, calcada na leitura crítica dos textos literários.

No ano de 1973, os programas de ensino passam a contar com uma seção em que os objetivos são apresentados de maneira mais explícita. Nesse momento histórico, o curso de Letras ainda pertencia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), período anterior à UNESP. O objetivo geral da disciplina de Língua e Literatura Espanhola era:

1. fornecer ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio de seus instrumentos de trabalho: a língua, a literatura e a cultura espanholas (ACCORSI, 1973).

Nota-se que o verbo usado para indicar os objetivos, “fornecer”, pode demonstrar um ideário de ensino baseado no papel do professor como detentor do conhecimento e do aluno como aquele que precisa dessa figura para dotá-lo de saber. Ademais, destacamos a palavra “instrumentos”, termo atribuído ao campo do trabalho, que indica o necessário para executar uma tarefa, o que aproxima esse discurso do ensino tecnicista descrito por Libâneo (2014), que visava a formação docente com vistas para o mercado de trabalho, formando mão de obra trabalhadora e negligenciando a sua formação como intelectual.

Em 1980, quando o Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis já havia sido incorporado à UNESP, as disciplinas já contavam com a palavra “Hispano-Americana” em seus títulos. Dentro desse cenário, os objetivos das disciplinas de Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana III e IV traziam as seguintes noções:

1. obter uma visão geral da Literatura Espanhola e seus autores mais representativos, bem como um relativo conhecimento da cultura espanhola e hispano-americana.
2. fornecer ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio de seus instrumentos de trabalho: a língua, a literatura, a cultura espanhola e hispano-americana;
2. 1. aprimorar os conhecimentos dos alunos no campo da língua, literatura e cultura hispânica, consolidando a sua capacidade de expressão oral e escrita (ACCORSI; HOYOS; LOPES, 1980).

A noção herdada possivelmente do ensino tecnicista de que o professor fornece instrumentos de trabalho para o aluno permanece, inclusive materializada na mesma seleção lexical, porém, podemos notar uma atualização em relação aos estudos literários, uma vez que se pretende alcançar uma visão panorâmica da literatura e da cultura hispânicas, ainda que colocando a figura do docente como elementar para esses estudos.

Dez anos depois, o campus da UNESP de Assis já se chamava Faculdade de Ciências e Letras, e as disciplinas de literaturas em língua espanhola eram já independentes (consequência da Resolução nº 47 de 1989); assim, Literatura Espanhola e Literatura Hispano-americana configuravam disciplinas separadas, cada

uma a partir de seu próprio programa de ensino. Nos objetivos de Literatura Espanhola I, em 1990, encontramos:

1. fornecer ao futuro profissional o conhecimento de História da Literatura Espanhola e de seus principais expoentes;
2. fornecer ao aluno o conhecimento da História da Literatura Espanhola, das origens (século XII) ao século XVII, e dos principais autores desse período (SEM ASSINATURA, 1990).

Podemos reconhecer, a partir dos objetivos descritos, que a disciplina possuía um perfil mais arrojado, sem menções diretas à perspectiva dos conhecimentos específicos como instrumentos, noção encontradas nos programas das décadas anteriores. Persiste a visão de que o docente é responsável por guiar o aluno em direção ao conhecimento, o que se pode notar pelo uso reiterado do verbo “fornecer” no início dos objetivos.

O que criticamos aqui não é o professor cumprir um papel de quem compartilha com os alunos os conhecimentos que construiu, mas sim a forma como esses objetivos se delineiam, formando um discurso que reforça a hierarquização e, possivelmente, distancia o aluno da literatura. Chegamos a essa interpretação, pois o docente fornece ao aluno o conhecimento sobre literatura e história da literatura, mas questionamos qual é o espaço dedicado à leitura do texto literário. Esse espaço pode ou não ter sido proporcionado em sala de aula, mas frisamos que nossa pesquisa tem como base o discurso empregado nesses documentos, não nas práticas docentes. Tampouco cabe a nós atribuir juízos de valor a essa maneira de ensinar literatura, o que fazemos é identificar os seus mecanismos.

Destacamos, a seguir, os objetivos da disciplina de Literatura Hispano-americana I, também do ano de 1990:

1. trazar un cuadro general de la literatura hispanoamericana en su relación con las culturas hispanoamericanas y española;
2. analizar los principales procesos de producción de la literatura hispanoamericana, sus grandes momentos y algunos de sus autores más destacados;
3. fomentar la puesta en práctica de los conocimientos de Teoría Literaria y Lengua Española, en el análisis del texto literario (SEM ASSINATURA, 1990).

A primeira grande novidade desse período é dedicar uma disciplina independente ao ensino da literatura hispano-americana. Embora não conste a assinatura dos docentes dessa disciplina, assim como da disciplina de Literatura Espanhola desse mesmo ano, os professores Antônio Esteves e Heloísa Costa Milton haviam ingressado na UNESP de Assis no final da década de 1980, o que pode ter

alguma relação, visto que, nos anos seguintes, eles se dividiam na docência dessas disciplinas.

Em relação aos objetivos destacados, assinalamos a sua construção a partir dos verbos “traçar”, “analisar” e “fomentar”. Tais vocábulos possuem sentidos muito mais atrelados ao texto literário, uma vez que incitam a análise dos processos de produção da literatura e também a colocação em prática de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas da formação desses futuros professores para a análise dos textos. Essa perspectiva de ensino denota maior liberdade para os docentes, que podem incentivar a participação mais ativa dos discentes, além de inserir reflexões e discussões mais arrojadas do que “fornecer”, que engessa tanto o professor quanto o aluno.

A mudança de tom observada nesse momento histórico é significativa para a construção de um modelo de ensino atualizado e condizente com os avanços do campo do ensino de literatura. Consideramos que esse processo é reflexo da dimensão dos docentes da época, que possuíam o perfil de professores-pesquisadores, atuantes, ainda, em associações docentes no âmbito acadêmico, político e social, o que os mantinha sempre em diálogo em as áreas de literaturas hispânicas e do seu ensino.

Acreditamos que os objetivos dessa disciplina são muito mais próximos do trabalho com o texto literário indicado por Navas Ruiz, muitos anos antes, e por outros estudiosos nos anos seguintes, como Ceia. Ter acesso ao contexto de produção e de veiculação da literatura é importante para conhecê-la, mas a proposta de leitura e de análise dos textos, quando constam nos objetivos de ensino, revelam uma preocupação maior dos docentes que estruturaram essas disciplinas em formar o leitor literário e o professor capaz de analisar literatura.

No início da década seguinte, em 2000, a disciplina de Literatura Espanhola I tem como objetivo:

proporcionar ao aluno o contato com as principais obras da literatura espanhola dos séculos XIX e XX, buscando desenvolver sua capacidade de leitura, compreensão e fruição dos textos devidamente situados em seus contextos de origem (GOLDONI, 2000).

Depois de décadas em que os objetivos das disciplinas eram iniciados pelo verbo “fornecer”, aqui essa noção já foi substituída por “proporcionar”, que, apesar de

ter um significado semelhante ao usado antes, vem concatenado à noção da busca por desenvolver a capacidade do professor em formação de ler e compreender os textos literários do período histórico selecionado. Assim, reconhecemos que houve um avanço significativo na maneira em que se via, nos programas, a relação entre o aluno e o conhecimento específico trabalhado na disciplina.

Destacamos tais verbos para demonstrar as representações sociais dos agentes responsáveis por estruturar esses programas. As propostas de ações empreendidas por esses vocábulos revelam o quanto esse ensino visa aproximar ou afastar os alunos do texto literário.

Seguindo na perspectiva adotada na década anterior, a disciplina de Literatura Hispano-americana I objetiva, em 2000:

1. formular um quadro geral da literatura hispano-americana em sua relação com a cultura hispânica;
2. analisar os principais processos de produção da literatura hispano-americana, seus grandes momentos, autores e obras mais destacadas;
3. aplicar os conhecimentos de Teoria Literária e Língua Espanhola na análise do texto literário (MILTON, 2000).

Podemos inferir que a disciplina de Literatura Hispano-americana foi a primeira a construir seus objetivos a partir de noções que traziam à tona a necessidade de possibilitar ao aluno um contato mais direto com a leitura e a análise do texto literário, o que acabou se refletindo também na disciplina de Literatura Espanhola. Ressaltamos que a chegada à UNESP de Assis dos professores Esteves e Milton pode ter contribuído para essas novas perspectivas, uma vez que os objetivos focados, predominantemente, na história da literatura já não eram suficientes para os estudos culturais ou para a literatura comparada, vieses teóricos adotados por eles.

Em sua entrevista, que será analisada no Capítulo 4, o PLLE1 destaca que essa mudança de perspectiva de ensino das literaturas em língua espanhola estava se alinhando ao que já ocorria em outras universidades brasileiras há alguns anos. Como exemplo, cita a Universidade Federal Fluminense (UFF) e, em particular, o professor André Trouche, nome de grande reconhecimento para o hispanismo no Brasil, que propunha um trabalho a partir de gêneros ou temas literários.

Como interessa, para os estudos culturais, debruçar-se sobre fenômenos como identidade, nacionalidade e ideologias, buscamos ver em que medida essa nova forma de encarar a literatura se reflete em seu ensino. Para isso, nos dedicamos a

observar as referências bibliográficas das disciplinas, destacando a visão de literaturas hispânicas que se possa reconhecer a partir das obras selecionadas.

Nesse mesmo rumo de análise, reunimos a bibliografia das disciplinas de literaturas em língua espanhola por décadas, uma vez que as alterações dentro de cada um desses períodos são poucas. Assim, incluímos, nas tabelas a seguir, os títulos de maior incidência:

Década de 1970
Literatura Española 1. ALLISON PEERS, E. <i>Historia del Movimiento Romántico Español</i>. 2 vol. Madrid: Ed. Gredas, 1967. 2. ALONSO, D. <i>Poetas Españoles Contemporáneos</i>. Madrid: Ed. Gredos, 19... 3. CORREA CALDERÓN, E. <i>Costumbristas Españoles</i>. Siglos XIX, XX. 2 tomos. Madrid: Ed. Aguilar, 1951. 4. DIAZ PLAJA, G. <i>Historia General de las Literaturas Hispánicas</i>. 5. DURÁN; BERTRA. <i>Panorama de la Literatura Española</i>. Nova York: Harcourt Brace and World. 6. F.S.R. <i>Cuentistas Españoles del Siglo XIX, XX</i>. 9 ed. Madrid: Ed. Aguilar, 1954. 7. GARCÍA LÓPEZ, J. <i>Historia de la Literatura Española</i>. Barcelona: Vicans-Vives, 1966. 8. HENRÍQUEZ UREÑA, M. <i>Breve Historia del Modernismo</i>. México: Fondo de Cultura Económica, 1954. 9. LAIN ENTRALGO, P. <i>La generación del 98</i>. Madrid: Espasa-Calpe, Col. Austral, 1959. 10. LÁZARO CARRETER, F.; CORREA CALDERÓN, E. <i>Lengua y Literatura Españolas</i>. 4 ed. Salamanca: Anaya, 1969. 11. MAYORAL, M. <i>Poesía Española Contemporánea</i>. Madrid: Gredos, 1973. 12. PLAYA, D. G. <i>Historia de la Literatura Española</i>. Encuadrada en la Universal con lecturas Seleccionadas de Autores Clásicos. Buenos Aires: Ed. Ciordia, S.R.L., 1969. 13. RÍQUER, M. D. <i>Antología de la literatura española</i>. Barcelona: Teide, 1953. 14. SALINAS, P. <i>Literatura Española Siglo XX</i>. Madrid: Alianza, 1972. 15. TORRENTE BALLESTER, G. <i>Literatura Española Contemporánea</i>. Madrid: Guedarrama, 1963. 16. VALBUENA PRAT, A. <i>Historia de la Literatura Española</i>. Barcelona: Gustavo Gili S.A., 1960. Literatura Hispano-Americana 1. ALEGRÍA, F. <i>Novelistas contemporáneos hispanoamericanos</i>. Boston: Healt, 1964. 2. ANDERSON IMBERT, E. <i>Historia de la Literatura Hispanoamericana</i>. México: Fondo de Cultura Económica, 1967. 3. CORVALÁN, O. <i>El postmodernismo</i>. Nova York: Las Américas, 1961. 4. GOMES G. O. <i>Historia crítica de la literatura hispanoamericana</i>. Nova York: Holt Rinehart Winston, 1968. 5. GORTARI, C. <i>Literatura Hispanoamericana</i>. Madrid: Donal, 1971. 6. JOSET, J. <i>La Literatura Hispanoamericana</i>. Barcelona: Oikos Tan, 1974.

7. RIOSECO, A. T. *Nueva Historia de la Literatura Iberoamericana*. Buenos Aires: Emecé, 1960.
8. SÁNCHEZ, L.A. *Escritores representativos de América*. 2 vol. Madrid: Gredos, 1957.
9. SÁNCHEZ, L.A. *La cultura y la literatura iberoamericana*. Berkeley: University of California Press, 1957.
10. SÁNCHEZ, L.A. *Proceso y contenido de la novela hispanoamericana*. Madrid: Gredos, 1953.
11. VALBUENA, B. *Literatura Hispanoamericana*. Barcelona: Gustavo Gili, 1965.

Quadro 2: Bibliografia das disciplinas de Literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis entre os anos de 1970 e 1979. Fonte: elaborado pelo autor.

Década de 1980
Literatura Espanhola 1. <i>Diccionario de Literatura Española</i>. Madrid, Revista Occidente, 1953. 2. DURÁN; BERTRA. <i>Panorama de la Literatura Española</i>. Nova York: Harcourt Brace and World. 3. GAOS, V. <i>Claves de Literatura Española II</i>. Madrid: Guadarrama, 1971. 4. GARCÍA LÓPEZ, J. <i>Historia de la Literatura Española</i>. Barcelona: Vicans-Vives, 1966. 5. LÁZARO CARRETER, F.; CORRE CALDERÓN, E. <i>Lengua y Literatura Españolas</i>. 4 ed. Salamanca: Anaya, 1969. 6. MAYORAL, M. <i>Poesía Española Contemporánea</i>. Madrid: Gredos, 1973. 7. RÍQUER, M. D. <i>Antología de la literatura española</i>. Barcelona: Teide, 1953. 8. SALINAS, P. <i>Literatura Española Siglo XX</i>. Madrid: Alianza, 1972. 9. TORRENTE BALLESTER, G. <i>Literatura Española Contemporánea</i>. Madrid: Guedarrama, 1963. 10. VALBUENA PRAT, A. <i>Historia de la Literatura Española</i>. Barcelona: Gustavo Gili S.A., 1953.
Literatura Hispano-Americana 1. ANDERSON IMBERT, E. <i>Historia de la Literatura Hispanoamericana</i>. Buenos Aires. 2. ANDERSON IMBERT, E. <i>Literatura Hispanoamericana</i>. 2 volumes. Nova York: Hoet, Rinehart and Winston, 1970. 3. ARROM, J. J. <i>Esquema Generacional de las Letras Hispanoamericanas</i>. Bogotá: Caro y Cuervo, 1977. 4. FERNÁNDEZ MORENO, C. <i>América Latina en su Literatura</i>. México: UNESCO, 1972. 5. GORTARI, C. <i>Literatura Hispanoamericana</i>. Madrid: Donal, 1971. 6. JOSET, J. <i>La Literatura Hispanoamericana</i>. Barcelona: Oikos Tan, 1974. 7. <i>Proceso y contenido de la novela hispanoamericana</i>. Madrid: Gredos, 1953. 8. RIOSECO, A. T. <i>Nueva Historia de la Literatura Iberoamericana</i>. Buenos Aires: Emecé, 1945. 9. SANCHEZ, L. A. <i>Autores Representativos de América</i>. (2 volumes). Madrid: Gredos, 1957. 10. SÁNCHEZ, L. A. <i>Nueva Historia de la Literatura Americana</i>. Asunción: Guaranía, 1950.

Quadro 3: Bibliografia das disciplinas de Literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis entre os anos de 1980 e 1989. Fonte: elaborado pelo autor.

Década de 1990
Literatura Española 1. ALCINA ROVIRA, J. F. <i>et al. Historia de la Literatura Española</i>. v. 1. Madrid: Cátedra, 1990. 2. ANDERSON IMBERT, E. <i>Historia de la Literatura Hispanoamericana</i>. México: F.C.E., 1964, 2 vols. 3. FERNÁNDEZ MORENO, C. (Coord.). <i>América Latina en su literatura</i>. México: Siglo XXI y UNESCO, 1972. 4. FRANCO, J. <i>Historia de la Literatura Hispanoamericana</i>. 5 ed. Barcelona: Ariel, 1983. 5. HENRÍQUEZ UREÑA, P. <i>Historia de la Cultura en la América Hispánica</i>. México: F.C.E., 1964. 6. HENRÍQUEZ UREÑA, P. <i>Las Corrientes Literarias en la América Hispánica</i>. México: F.C.E., 1969. 7. JAURALD, P. <i>Literatura contemporánea</i>. Madri: Noguer, 1978. 8. KAYSER, W. <i>Análise e Interpretação da Obra Literária</i>. 2 ed. Coimbra: A. Amado, 1958, 2 vols. 9. LÁZARO CARRETER, F.; CORREA CALDERÓN, E. <i>Lengua y Literatura Españolas</i>. 4 ed. Salamanca: Anaya, 1969. 10. LEONARD, I. <i>La Época Barroca en el México Colonial</i>. México: F.C.E., 1974. 11. LEON-PORTILLA, M. <i>El Reverso de la Conquista</i>. México: Joaquín Mortiz, 1964. 12. PEDRAZA J., F.; RODRÍGUEZ C., M. <i>La Literatura Española en los Textos</i>. São Paulo: Nerban/Embajada de España, 1991. 13. RICO, F. (Org.). <i>Historia y Crítica de la Literatura Española</i>. Barcelona: Crítica, 1983. 14. RIQUER, M. <i>Antología de la Literatura Española</i>. Madrid: Teide, 1953. 15. RODRÍGUEZ, J. C.; SALVADOR, A. <i>Introducción al Estudio de la Literatura Hispanoamericana</i>. Las literaturas criollas de la independencia a la revolución. Madrid: Akal, 1987. 16. VINES MILLET, C. <i>La cultura en la España contemporánea</i>. Madri: Edi6, 1986. 17. WELLEK, R.; WARREN, A. <i>Teoria da Literatura</i>. Lisboa: Europa-América, 1962. Literatura Hispano-Americana 1. ANDERSON IMBERT, E. <i>Literatura Hispanoamericana</i>. México: F.C.E., 1964. 2. CARPENTIER, A. <i>Razón de ser</i>. Caracas: Rectorado de la U.C.V., 1976. 3. CARPENTIER, A. <i>Tientos y diferencias</i>. Montevideo: Arca, 1967. 4. CHIAMPI, I. <i>O Realismo Maravilhoso</i>. São Paulo: Perspectiva, 1980. 5. FERNÁNDEZ MORENO, C. <i>América Latina en su Literatura</i>. México: Siglo XI y UNESCO, 1972. 6. FRANCO, J. <i>Historia de la Literatura Hispanoamericana</i>. Barcelona: Ariel, 1983. 7. FUENTES, C. <i>El espejo enterrado</i>. México: F.C.E., 1992. 8. HARSS, L. <i>Los nuestros</i>. Buenos Aires: Sudamericana, 1966. 9. HENRÍQUEZ UREÑA, P. <i>Las corrientes literarias en la América Hispánica</i>. México: F.C.E. 1969. 10. LEZAMA LIMA, J. <i>La expresión americana</i>. Madrid: Alianza, 1969.

11. PAZ, O. *El laberinto de la soledad*. 16 ed. México: F.C.E., 1987.
12. PAZ, O. *Los hijos del limo*. Barcelona: Seix Barral, 1981.
13. PICÓN-SALAS, M. *De la conquista a la independencia*. México: F.C.E., 1944.
14. RODRÍGUEZ MONEGAL, E. *El boom de la novela latinoamericana*. Caracas: Tiempo Nuevo, 1972.
15. RODRÍGUEZ MONEGAL, E. *Narradores de esta América*. Montevideu: Arca, 1969.
16. TODOROV, T. *Introdução à Literatura Fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Quadro 4: Bibliografia das disciplinas de Literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis entre os anos de 1990 e 1999. Fonte: elaborado pelo autor.

2000-2005
Literatura Espanhola 1. BLANCO AGUINAGA, C. et al. <i>Historia social de la literatura española</i>. Madrid: Castalia, 1979. 2. DIEZ BORQUE, J.M. <i>Historia de la literatura española</i>. Madri: Taurus, 1980. 3. JAURALDE POU, P. <i>Literatura contemporânea</i>. Madrid: Noguer, 1978. 4. LÁZARO CARRETER, F.; CORRE CALDERÓN, E. <i>Lengua y Literatura Españolas</i>. 4 ed. Salamanca: Anaya, 1969. 5. RICO, F. (Org.). <i>Historia y Crítica de la Literatura Española</i>. Barcelona: Crítica, 1983. 6. RUIZ RAMÓN, F. <i>Historia del teatro español</i>. Madrid: Cátedra, 1975. 7. SALINAS, P. <i>Literatura española – siglo XX</i>. Madrid: Alianza, 1985. 8. TORRENTE BALLESTER, G. <i>Literatura española contemporânea</i>. Madrid: Guadarrama, 1966. Literatura Hispano-Americana 1. ANDERSON IMBERT, E. <i>Literatura Hispanoamericana</i>. México: F.C.E., 1964. 2. CHIAMPI, I. O Realismo Maravilhoso. São Paulo: Perspectiva, 1980. 3. FERNÁNDEZ MORENO, C. <i>América Latina en su Literatura</i>. México: Siglo XI y UNESCO, 1972. 4. FUENTES, C. <i>El espejo enterrado</i>. México: F.C.E., 1992. 5. HENRÍQUEZ UREÑA, P. <i>Historia de la cultura en la América Hispánica</i>. México: F.C.E., 1964. 6. HENRÍQUEZ UREÑA, P. <i>Las corrientes literarias en la América Hispánica</i>. México: F.C.E. 1969. 7. LEON-PORTILLA, M. <i>El Reverso de la Conquista</i>. México: Joaquin Martiz, 1964. 8. PAZ, O. <i>El laberinto de la soledad</i>. 16 ed. México: F.C.E., 1987. 9. PIZARRO, A. (Org.). <i>América Latina</i>. Palabra, literatura y cultura. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994. (3 vol.) 10. RODRÍGUEZ, J. C.; SALVADOR, A. <i>Introducción al Estudio de la Literatura Hispanoamericana</i>. Las literaturas criollas de la independencia a la revolución. Madrid: Akal, 1987. 11. TODOROV, T. <i>Introdução à Literatura Fantástica</i>. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Quadro 5: Bibliografia das disciplinas de Literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis entre os anos de 2000 e 2005. Fonte: elaborado pelo autor.

A reflexão sobre títulos e autores que formam a bibliografia das disciplinas nos revela a perspectiva que se tinha, ao longo dessas décadas, sobre a concepção de literatura espanhola e de literatura hispano-americana.

Constatamos que foram privilegiadas obras de referência que apresentam a história da literatura espanhola, como os homônimos *Historia de la Literatura Española*, de Valbuena Prat (1953); de García López (1966); de Playa (1969); de Díez Borque *et al* (1980); e de Alcina Rovira (1990). No caso da literatura hispano-americana, o cenário é semelhante com as obras homônimas *Historia de la Literatura Hispanoamericana*, de Imbert (1967) e Franco (1983). Além das referências citadas, há outras mais que se debruçam sobre o panorama da literatura, sobre a história de alguns gêneros literários ou que relacionam a história e a crítica.

De acordo com Ducrot e Todorov (1974), a História da Literatura, como ciência da linguagem, pode ser definida por três aspectos: a necessidade de compreender a variabilidade e a evolução temporal da literatura; a distinção entre a história literária e a história social, que, embora se reflitam, não correspondem ao mesmo processo; e a perspectiva diacrônica dada ao objeto literário. Assim, “*no se trata de estudiar obras particulares que sean instancias únicas. Éstas sólo son afectadas por el tiempo en la medida en que son objeto de interpretaciones diferentes*” (DUCROT; TODOROV, 1974, p. 173).

Ao encontrarmos, de maneira preponderante, nos títulos contidos na bibliografia dos programas textos cujo núcleo é a história da literatura, seja nas disciplinas de Literatura Espanhola ou de Literatura Hispano-americana, podemos perceber que essa é uma visão de literatura enquanto fenômeno predominantemente histórico. Isso pode ser reflexo do período em que surgiu nos programas de ensino, sobretudo, quando notamos que essas obras perdem espaço com o passar dos anos, porém mantêm-se, ainda assim, como uma herança.

Notamos algumas questões que merecem destaque como a tardia presença de autores brasileiros que discutissem o ensino de literaturas hispânicas no Brasil. Não podemos afirmar que isso é resultado somente das representações sobre o ensino que os professores do curso tinham, pois havia, de fato, pouca discussão nesse âmbito, até o final da década de 1980/início da década de 1990. Dessa maneira, o ensino de literaturas em língua espanhola foi, por muito tempo, pautado no que os próprios hispânicos discutiam sobre o assunto.

Em relação especificamente à bibliografia das literaturas hispano-americanas, nossa principal crítica é ao fato de, nas primeiras décadas do curso, haver um olhar generalizador para essas manifestações literárias tão plurais e heterogêneas. Tal quadro é, possivelmente, reflexo de uma perspectiva espanhola sobre a América Hispânica, como se nota em títulos sobre o assunto produzidos na Espanha, nos anos 1970 e 1980. Apenas nas décadas mais recentes podemos encontrar obras de referência produzidas a partir do olhar dos próprios hispano-americanos, como títulos argentinos, mexicanos, paraguaios e colombianos, por exemplo, encontrados nas bibliografias dessas disciplinas.

Ainda, ressaltamos que os últimos anos contemplados por esta pesquisa demonstram que já havia produções bibliográficas que pudessem respaldar o ensino de literaturas hispânicas no Brasil e que eles estavam sendo incorporados aos programas das disciplinas. Entre eles, citamos *Historia de la cultura en la América Hispánica*, de Pedro Henríquez Ureña; *Nueva novela hispanoamericana*, de Carlos Fuentes; *O realismo maravilhoso*, de Irlemar Chiami; *Las corrientes literarias en la América Hispánica*, também de Henríquez Ureña; e *El boom de la novela latinoamericana*, de Emir Rodríguez Monegal.

Com esses títulos, concluímos que, a partir do final dos anos 1980, a visão de ensino de literaturas hispânicas já contemplava, de maneira mais contundente, o conceito de cultura; as discussões sobre o realismo maravilhoso, aspecto fortemente presente nas literaturas hispano-americanas, e a partir de um texto escrito por uma pesquisadora brasileira; e que o conceito de cânone literário em língua espanhola começava a ser repensado, pois abriu-se espaço para a literatura produzida no período chamado de “boom da literatura latino-americana”, movimento que é fundamental para consolidar a literatura produzida na América Hispânica. A independência cultural e literária dos povos hispano-americanos em relação aos espanhóis, discutida por Paz (1981), passa a ser refletida no ensino dessas literaturas no Brasil.

Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que a presença de críticos literários, nos programas de ensino dos anos 1990 e 2000, que são também autores de literatura, como Octavio Paz e Alejo Carpentier, denota uma mudança significativa na abordagem do texto literário. Tais autores representam um trabalho com a literatura a partir de uma perspectiva da linguagem e não mais da historiografia literária, como

foi predominante nas décadas anteriores. Assim, temos um indício de que, nesse período, já se entrava no texto para discutir questões que o trabalho com a língua suscita.

Dessa forma, os PPPs e os programas de ensino podem trazer as representações de um discurso encrático em uma lógica de poder que permite a naturalização das escolhas autorais, teóricas e metodológicas, materializadas em forma de objetivos, metodologias, avaliações e referências bibliográficas, segundo os preceitos considerados adequados pelo centro do campo, organizando essa dinâmica de ensino e aprendizagem.

3.2. Programas de ensino do curso de *Filología Hispánica* da Universidade de Santiago de Compostela

Após remontar a trajetória do curso de Letras em Assis e visualizar que a constituição da Área de Espanhol se dá a partir de professores espanhóis que trazem a perspectiva da Filologia para o contexto brasileiro, consideramos importante conhecer mais verticalmente essa via de acesso ao texto literário e de ensiná-lo. Para isso, coletamos, em um período de Doutorado Sandúiche na Espanha, programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de *Filología Hispánica* da Universidade de Santiago Compostela, do mesmo período das disciplinas selecionadas no curso de Letras, com a finalidade de compreender em que medida existem pontos em comum com o ensino dessas literaturas no curso do Brasil.

Destacamos que Filologia é um curso de graduação que visa formar profissionais especializados em língua e em literatura aptos a atuarem nos níveis de ensino chamados de *Secundaria Obligatoria* e *Bachillerato*²⁰, com base no estabelecido pelas diretrizes do Processo de Bolonha²¹, declaração assinada em 1991 por ministros da educação de diversos países europeus, inclusive o da Espanha. Assim, o filólogo não possui formação pedagógica e, para que possa obtê-la,

²⁰ A *Secundaria Obligatoria* equivale a quatro anos de estudos obrigatórios para alunos de 12 a 16 anos; já o *Bachillerato* corresponde a uma etapa opcional por parte do estudante, após o cumprimento dos anos obrigatórios. Informações disponíveis em: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ensenanzas.html>. Acesso em: 15 dez. 2022.

²¹ Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/es/proceso-de-bolonia-y-espacio-europeo-de-educacion-superior>. Acesso em: 10 fev. 2022.

necessita complementar sua profissionalização em nível de pós-graduação em um curso de *Máster Universitario en Profesorado*²².

Os anos que representam as alterações curriculares no curso de Filologia Hispânica são: 1973, 1994 e 2000. Dessa maneira, elaboramos três quadros (que serão apresentados neste capítulo), que abordam as características desses períodos históricos. No entanto, notamos que as datas das reestruturações não coincidem com aquelas que aparecem nos programas e nas obras referenciadas, o que indica que a organização desses documentos, por parte do decanato, contempla diferentes arquivos dentro do intervalo temporal condizente ao currículo que esteve em vigor.

Embora sejam organizados pelos mesmos princípios de concisão da linguagem e de representação da perspectiva de ensino adotada nas disciplinas, os programas de ensino do curso de Filologia Hispânica apresentam uma estruturação diferente daqueles elaborados para o curso de Letras de Assis. Tivemos acesso, por meio da secretaria do decanato da Faculdade de Filologia da USC, aos documentos que estruturam o curso supracitado e pudemos observar a sua organização.

As informações contidas, de maneira geral, são: nome da disciplina, seriação ideal, nome do docente responsável (em alguns casos), tema do curso, conteúdo programático, referências de leituras literárias e referências bibliográficas de teoria e crítica para respaldar as aulas. Tais programas de ensino não costumam apresentar, em sistema de tópico, os objetivos das disciplinas; essa seção começa a aparecer de maneira mais sistemática nos anos 2000.

Nota-se duas grandes diferenças em relação aos documentos curriculares da universidade brasileira: a falta de indicação pontual dos objetivos da disciplina e a presença constante de indicações de obras literárias. Essas características são de grande importância para que possamos estabelecer alguns traços do perfil de cada curso.

A primeira delas pode indicar que, para a área de filologia, uma vez que os conteúdos estão dispostos e relacionados às leituras literárias, críticas e teóricas, os objetivos se formulam nesse conjunto. Além disso, acreditamos que a falta de um tópico específico para indicar os objetivos dessa formação pode revelar o afastamento

²² Os cursos de pós-graduação mencionados como *Máster Universitario en Profesorado* habilitam o profissional para atuar na educação básica e se dividem em diversas especializações de acordo com as carreiras buscadas.

que se tem, dentro da Filologia, do campo pedagógico: o grande objetivo dessas disciplinas é formar especialistas na leitura e na análise dos textos literários.

No caso das disciplinas do curso de Letras, é mais explícito notar as tendências pedagógicas que se refletem ao longo desse período histórico no discurso acadêmico, sobretudo no presente na seção dos objetivos. Possivelmente, o campo das Letras tenha manifestado mais os aspectos histórico-sociais de cada período em que atuou, enquanto o campo da Filologia tenha se mantido mais arraigado em sua constituição. Isso poderia se justificar pelo fato de que o curso de Letras contempla as discussões didático-pedagógicas, que são reflexos do seu tempo, enquanto a Filologia é mais afastada dessas reflexões.

Apresentamos, a seguir, os objetivos das disciplinas do curso de Filologia, nos anos 2000, quando eles passam a constar de maneira explícita. A primeira das disciplinas é *Literatura Española Medieval*:

*El **objetivo** de la asignatura “Literatura Española Medieval” es presentar un panorama de los principales autores, obras y corrientes literarias del Medievo. De acuerdo con la **metodología** filológica de la historia literaria, se estudiarán tanto los contextos de creación como las obras en sí, siendo el análisis de los textos la base de la enseñanza* (CASAS RIGALL; FERNÁNDEZ PÉREZ, 2003/2004, grifo dos autores).²³

O verbo “apresentar” utilizado para introduzir a noção de um estudo panorâmico do período histórico e literário se aproxima daqueles que estão presentes nos programas das disciplinas do curso de Letras, sobretudo, nas décadas anteriores. Tal fato reforça a noção de que a área de espanhol do curso em Assis bebe da fonte filológica em diversos níveis.

O que mais chama a atenção nesses objetivos, porém, é a metodologia. Os responsáveis por elaborar o discurso desse documento explicitam o que o campo da filologia entende por metodologia de ensino de literatura: a história literária e a análise do texto literário. Essa é a base do ensino de matriz filológica, que se apresenta em forma discursiva nesse programa, mas que se configura em toda a estruturação do curso, desde os primeiros documentos analisados nesta pesquisa, o que depreendemos a partir da análise das referências bibliográficas das disciplinas.

²³ As referências bibliográficas das disciplinas de literaturas em língua espanhola oferecidas no curso de *Filología Hispánica* na Universidade de Santiago de Compostela estão presentes como subitem das referências desta Tese.

Os objetivos da disciplina *Literatura Española del Siglo XVI* são mais sucintos e sugerem, de maneira concisa, uma sequência aos estudos iniciados na disciplina anterior: “*Consecución de la competencia en el conocimiento de la literatura española del período en cuestión*” (AZAUSTRE GALIANA, 2000). Dessa maneira, podemos inferir que os objetivos da disciplina *Literatura Española Medieval* dão, possivelmente, o tom para as outras que formam o grupo de matérias de literatura espanhola; outro indício disso é o fato de que as demais disciplinas já não apresentam a seção “objetivos” em sua estruturação discursiva.

Nessa mesma década, as disciplinas de Literatura Hispano-americana apresentam, também, os seus objetivos discursivamente:

El objetivo fundamental de esta asignatura es proporcionar al alumno, a través de un planteamiento histórico y de la lectura de una serie de obras literarias, un conocimiento panorámico de la literatura hispanoamericana desde sus comienzos en el siglo XVI hasta el final del siglo XIX (etapas, movimientos literarios y autores fundamentales) (MARTUL TOBÍO, 2003/2004).

El objetivo fundamental de esta asignatura es proporcionar al alumno, a través de un planteamiento histórico y de la lectura de una serie de obras literarias, un conocimiento panorámico de la literatura hispanoamericana del siglo XX (etapas, movimientos literarios y autores fundamentales) (MARTUL TOBÍO, 2003/2004).

Podemos reconhecer, nesses objetivos, que a metodologia filológica descrita anteriormente se aplica às disciplinas de literatura hispano-americana, visto que o panorama histórico e a leitura do texto literário se mantêm nesse processo de didatização da literatura. Logo, compreendemos que o campo da Filologia enxerga o ensino de literaturas hispano-americanas de maneira muito semelhante à que vê o ensino da literatura espanhola, acreditando que a base filológica é suficiente e adequada para os dois objetos.

Denominamos essa perspectiva como um olhar canônico para a literatura, uma vez que enfoca em características representativas de cada período ou movimento e prioriza a leitura de autores clássicos. Não acreditamos que essa visão pedagógica seja negativa, apenas é uma seleção metodológica para o trabalho com o objeto chamado ensino de literatura.

Os conteúdos selecionados em ambos os contextos sociais e acadêmicos (Brasil e Espanha) são bastante semelhantes, visto que seguem um olhar canônico

para a literatura espanhola: temas clássicos e representativos de cada período histórico. Já em relação às indicações de leituras literárias, os programas do curso de Filologia apresentam uma listagem de obras clássicas da literatura, o que representa uma manutenção do espaço ocupado pelo cânone. As disciplinas do curso de Letras evitam elencar obras literárias em seus documentos, o que podemos compreender como uma tentativa de deixar mais livre a seleção de textos literários a cada ocasião em que o curso for oferecido.

A seguir, apresentamos quadros com as referências bibliográficas das disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-americana do curso de Filologia Hispânica da USC, considerando, apenas, aquelas que contemplam teoria e crítica (não incluímos as referências literárias):

Anos 1970
Literatura Espanhola 1. ALBORG, J. L. <i>Historia de la literatura española</i>. Madrid: Gredos. Tomos correspondientes. 2. DIEZ BORQUE (ed.). <i>Historia de la literatura española</i>. Taurus (2ª), los tomos IV y V correspondientes a los siglos XIX y XX. 3. DIEZ BORQUE, J. M. et alia. <i>Historia de la literatura española</i>. Madrid: Taurus, 1980. Tomos correspondientes (II y III). 4. RICO, F. (ed.). <i>Historia y crítica de la literatura española</i>. Barcelona: Crítica, los siguientes tomos: 4.1. Romanticismo y Realismo, ed. Iris M. ZAVALA. 4.2. Modernismo y 98, ed. J.C. MAINER. 4.3. Época contemporánea, 1914-1939, ed. VICTOR G. de la CONCHA. 4.4. Época contemporánea, 1939-1975, ed. DOMINGO INDURAIN. 5. RUIZ RAMÓN. <i>Historia del teatro español</i>. Siglo XX, Cátedra. 6. VV.AA. <i>Historia de la literatura española</i>. Edit. Ariel. Los siguientes tomos: 6.1 T. 5: El siglo XIX, ed. D.L. SHAW. 6.2.T. 6: El siglo XX, ed. G. G. BROWN. 6.3.T. 6/2: La literatura actual, ed. S. SANZ VILLANUEVA.
Literatura Hispano-Americana Não consta.

Quadro 6: Bibliografia das disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana do curso de Filologia Hispânica nos anos 1970. Fonte: elaborado pelo autor.

Anos 1990
Literatura Espanhola

1. ALVAR, C.; ALVAR, M. <i>Épica medieval española</i>. Madrid: Cátedra, 1991. 2. BLECUA, J. M. <i>Poesía de la Edad de Oro II: Barroco</i>. Madrid: Clásicos Castalia, 1984. 3. GONZÁLEZ, Cristina. <i>Antología de la prosa medieval castellana</i>. Salamanca: Colegio de España, 1993. 4. LÓPEZ ESTRADA, F. <i>Introducción a la literatura medieval española</i>. Madrid: Gredos, 1983, 5 ed. 5. LÓPEZ ESTRADA, F.; López, M. T. <i>Poesía castellana de la Edad Media</i>. Madrid: Taurus, 1991. 6. RICO, F. <i>Historia y crítica de la Literatura Española</i>. Siglos de Oro: Barroco. Barcelona: Crítica, 1983.
Literatura Hispano-Americana 1. BELLINI, G. <i>Historia de la literatura hispanoamericana</i>. Madrid: Castalia, 1997. 2. CARRILLA, E. <i>El romanticismo en América Hispánica</i>. Madrid: Gredos, 1975. - FERNÁNDEZ, Teodosio et al. <i>Historia de la literatura hispanoamericana</i>. Madrid: Universitas, 1996. 3. GOIC, Cedomil (ed.). <i>Historia y crítica de la literatura hispanoamericana</i>. Barcelona: Crítica, 1990. 4. GONZÁLEZ, A. <i>La novela modernista</i>. Madrid: Gredos, 1987. 5. GUTIÉRREZ GIRARDOT, R. <i>Modernismo</i>. Barcelona: Montesinos, 1983. 6. JITRIK, N. <i>Las contradicciones del modernismo</i>. México: El Colegio de Médicos, 1978. 7. MADRIGAL, Luiz Iñigo (ed.). <i>Historia de la literatura hispanoamericana</i>. Madrid: Cátedra, 1987. 8. PAZ, O. <i>Sor Juana de la Cruz o las trompas de la fe</i>. Barcelona: Seix Barral, 1982. 9. SUÁREZ MURIAS, Marquerite C. <i>La novela romántica en Hispanoamérica</i>. Ann Arbor, Michigan, UNI, Dissertation Services, 1989. 10. TODOROV, T. <i>La conquista de América: el problema del otro</i>. México DF: Siglo XXI, 1987. 11. YÁÑEZ, Mirta (ed.). <i>La novela romántica latinoamericana</i>. La Habana: Casa de las Américas, 1978.

Quadro 7: Bibliografia das disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana do curso de Filologia Hispânica nos anos 1990. Fonte: elaborado pelo autor.

Anos 2000
Literatura Espanhola 1. ABELLÁN (ed.), <i>El exilio español 1939</i> (Taurus). 2. ALBORG, J. L. <i>Historia de la literatura española</i>. III. Siglo XVIII. Madrid: Gredos, 1972. 3. ALBORG, J. L. <i>Historia de la literatura española</i>. IV. El Romanticismo. Madrid: Gredos, 1980. 4. ALVAR, C.; ALVAR, M. <i>Épica medieval española</i>. Madrid: Cátedra, 1991. 5. BLECUA, J. M. (ed.), <i>Poesía de la Edad de Oro, I: Renacimiento</i>. Madrid: Castalia, 1984. 6. BRANCAFORTE, R. <i>Prosa histórica</i>. Madrid: Cátedra, 1990. 7. CARNERO, G. (ed.). Siglo XVIII (I). Siglo XVIII (II), en V. García de la Concha (dir.). <i>Historia de la Literatura Española</i>, 6 y 7. Madrid: Espasa-Calpe, 1995.

8. CARNERO, G. (ed.). Siglo XIX (I), en V. García de la Concha (dir.). <i>Historia de la Literatura Española</i>, 8. Madrid: Espasa-Calpe, 1997. 9. CASO GONZÁLEZ, J. (ed.). Ilustración y Neoclasicismo, en F. Rico (ed.). <i>Historia y crítica de la Literatura Española</i>. 4. Barcelona: Crítica, 1983. 10. GIES, D. T. y R. P. SEBOLD. Ilustración y Neoclasicismo. Primer suplemento, en F. Rico (ed.). <i>Historia y crítica de la Literatura Española</i>. 4/1. Barcelona: Crítica, 1992. 11. MAINER, J. C. <i>Breve historia de la literatura española</i> (Alianza Editorial). 12. OLIVA, C. <i>Historia básica del arte escénico</i>. (Cátedra). 13. OLIVA, C. <i>El teatro español en el siglo XX</i>. (Síntesis). 14. RICO, F. (coord.), <i>HCLE</i> (Crític): Vols. 6 y 6/1. (Mainer, Modernismo y 98); 7 (García de la Concha, Época contemporánea, 1914- 1936); 8 (Indurain, Época contemporánea, 1936- 1980); 9 (Darío Villanueva, Los nuevos nombres). Jones (ed.), <i>HLE</i> (Ariel), vols. 6 (Brown, Siglo XX) y 6/1 (Santos Sanz Villanueva, Literatura actual). 15. ROMERO TOBAR, L. (ed.). Siglo XIX (II), en V. García de la Concha (dir.). <i>Historia de la Literatura Española</i>, 9. Madrid: Espasa-Calpe, 1998. 16. RUIZ RAMÓN, <i>Historia del teatro español</i>. Siglo XX. (Cátedra). 17. VILLANUEVA; SANTOS ZAS, <i>Cronología de la literatura española</i>. Siglo XX. (Cátedra). 18. ZAVALA, I. M. (ed.). Romanticismo y Realismo, en F. Rico (ed.). <i>Historia y crítica de la Literatura Española</i>. 5. Barcelona: Crítica, 1983. 19. ZAVALA, I. M. (ed.). Romanticismo y Realismo. Primer suplemento, en F. Rico (ed.). <i>Historia y crítica de la Literatura Española</i>. 5/1. Barcelona: Crítica, 1994.
Literatura Hispano-Americana Não constam.

Quadro 8: Bibliografia das disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-Americana do curso de Filologia Hispânica nos anos 2000. Fonte: elaborado pelo autor.

Podemos notar, com base nos quadros 6, 7 e 8, que o ensino de literatura com base filológica opta por trabalhar com diversas obras que abordam a literatura espanhola por uma perspectiva historiográfica, o que é chamado, em seus programas, de “manuais”. A crítica, os movimentos e os gêneros literários aparecem, de maneira geral, atrelados à noção de história da literatura, movimento que se apresenta tanto na literatura espanhola como na hispano-americana.

Em comparação com os quadros anteriores, em que estavam dispostas as bibliografias das disciplinas do curso de Letras, podemos reconhecer que a graduação brasileira se construiu em bases muito semelhantes às da Filologia, uma vez que se estruturou na história da literatura para engendrar as disciplinas. Reconhecemos, nesse processo, que tarda alguns anos para que obras relacionadas à cultura ocupem espaço nesses documentos.

Chamamos a atenção para alguns títulos que se encontram nos programas de Filologia Hispânica, na Espanha, e nos de Letras, no Brasil, destacando o período em que foram inseridos nos documentos curriculares:

Bibliografia comum entre os cursos de Letras e Filologia Hispânica		
DIEZ BORQUE, J. M. <i>Historia de la literatura española</i> . Madri: Taurus, 1980 ²⁴ .	Fil. Hisp. (anos 1970)	Letras (anos 2000)
RICO, F. (Org). <i>Historia y crítica de la literatura española</i> . Barcelona: Crítica, 1983.	Fil. Hisp. (anos 1970)	Letras (anos 2000)
RUIZ RAMÓN, F. <i>Historia del teatro español</i> . Madri: Cátedra, 1975.	Fil. Hisp. (anos 1970)	Letras (anos 2000)

Quadro 9: Bibliografia comum entre os cursos de Letras (UNESP-Assis/Brasil) e *Filología Hispánica* (USC/Espanha). Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 9 ilustra as possíveis relações entre os cursos de Letras e de Filologia Hispânica que levantamos. Três obras sobre a história da literatura adotadas desde os anos 1970 na universidade espanhola são recuperadas, trinta anos depois, nos programas de ensino da universidade brasileira. Após três décadas de trabalho com os títulos elencados no curso de Filologia, optou-se por incluí-los também nos documentos curriculares do curso de Letras da UNESP de Assis, que mantinha essa perspectiva filológica.

Cabe ressaltar que as obras que compõem esse quadro comparativo estão presentes nas referências das disciplinas de Literatura Espanhola do curso de Filologia Hispânica, assim como do curso de Letras. São leituras que se referem ao contexto espanhol da leitura de literatura espanhola. No caso da literatura hispano-americana, não há obras de referência que se repitam nos dois contextos, há, apenas, autores que constam em ambos. São eles: Octavio Paz e Tzvetan Todorov.

Nos programas do curso espanhol, consta a obra *La conquista de América: el problema del otro*, de Todorov, nas referências dos anos 1990; enquanto, no curso brasileiro, está presente o livro *Introdução à literatura fantástica* nas referências dos anos 1990 e 2000. Podemos inferir que, embora ambos os títulos sejam do mesmo autor, cada curso buscou trazer uma perspectiva para as disciplinas de literatura hispano-americana. A Filologia propõe uma discussão acerca do movimento histórico da conquista da América pelos espanhóis e como isso afeta a cultura e,

²⁴ Os anos das edições seguem as referências encontradas nos programas das disciplinas do curso de Letras.

consequentemente, a literatura. Já o curso de Letras se embasa em Todorov para trabalhar uma das características mais representativas das literaturas hispânicas na América: o fantástico.

De mesmo modo, as obras de Paz, presentes nos documentos curriculares, configuram diferentes olhares para a literatura como objeto de ensino. O curso de Filologia inclui *Sor Juana de la Cruz o las trampas de la fe* nos programas da década de 1990, visando ilustrar os estudos dos textos da poeta e dramaturga barroca, a partir dessa extensa e minuciosa obra analítica de Paz. Por sua vez, os programas do curso de Letras incluem os livros *El laberinto de la soledad* e *Los hijos del limo*, obras que contemplam o cenário literário mexicano e a tradição moderna da poesia, respectivamente.

Após a sistematização dos principais aspectos encontrados nos programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de Letras, no Brasil, e no curso de Filologia Hispânica, na Espanha, podemos compreender alguns pontos importantes. O primeiro deles refere-se a uma clara influência no contexto brasileiro em relação à universidade espanhola, já que características de base filológica são encontradas na estruturação do ensino de literaturas hispânicas no curso de Letras.

Já que o ensino dessas literaturas nasce, naturalmente, nos âmbitos culturais em que elas são produzidas, compreendemos como um movimento também natural o de tomarmos de empréstimo a perspectiva filológica. Isso se mostra presente na configuração das disciplinas, que optam por começar da literatura do período medieval e avançar até a contemporaneidade; na seleção de obras para compor as referências, pautadas, sobretudo, em manuais que organizam a história da literatura; e no discurso acadêmico, que é majoritariamente calcado na noção de apresentar panoramas da literatura (o que se relaciona de maneira direta às obras referenciadas).

O segundo ponto que destacamos é que os documentos curriculares de cada contexto cultural priorizam seções diferentes em sua composição, o que denota perspectivas próprias de organização do pensamento sobre o ensino de literatura, em outras palavras, da didática da literatura.

De um lado, os programas brasileiros incluem, em sua grande maioria, os objetivos das disciplinas, o que permite acompanhar o movimento pedagógico com que se estruturou essa disciplina. O discurso que forma os objetivos é conciso, o que

o obriga, segundo Barthes (2015) a revelar seus posicionamentos em cada escolha linguística; assim, o modo de encarar o ensino de literatura emerge de maneira mais clara. Por outro lado, poucos programas de ensino do curso de Filologia Hispânica apresentam o item relacionado aos objetivos, deixando que outras seções componham, de maneira indireta, as suas intenções no processo de formação.

Em relação às obras de referência, os programas de ensino do curso de Letras dão prioridade a apresentar títulos de cunho teórico e crítico, recorrendo a grandes pesquisadores nacionais e internacionais para embasar as disciplinas. Já nos documentos curriculares espanhóis, coexistem as obras de consulta e as obras literárias, que devem ser lidas (conforme indicações presentes no discurso dos programas) conforme o andamento do curso. De tal modo, o curso de Filologia se mostra mais fechado na seleção de obras literárias, uma vez que indica, desde a formulação da disciplina, o que será lido. A PLLE2, cuja entrevista será analisada no Capítulo 4, defende a não inclusão dos textos literários nos programas para que essa eleição de leituras seja feita de acordo com a adaptação desse plano para cada grupo de alunos.

A partir dessa trajetória comparada entre os cursos, notamos que a área de espanhol do curso de Letras se estrutura com base no modelo filológico e se mantém assim, durante um período. Porém, a partir da década de 1990, há uma virada de chave, em que o campo passa a agregar tendências literárias pós-coloniais, como os estudos culturais e a sociologia da literatura, o que rompe com a filologia sem abandonar de vez essa raiz. Em outras palavras, o ensino de literaturas em língua espanhola em Assis passa a ser composto pela coexistência da tendência filológica e de outras perspectivas de acesso ao texto literário, que apresentam abordagens fundamentalmente calcadas na cultura.

Acrescentamos a esse processo comparativo que a inserção da crítica literária em língua espanhola, sobretudo, a hispano-americana, a partir de Paz e Carpentier nos programas de ensino do curso de Letras demonstra certa afinidade com o pensamento filológico. Visto que se propõe, a partir da filologia, a leitura do texto literário e a sua análise com base nos elementos linguísticos que o compõem, os críticos da América Hispânica apresentam abordagem semelhante, valorizando o trabalho com a língua.

Há, entretanto, uma diferença substancial que marca essa perspectiva hispano-americana: a historiografia literária, fortemente presente na proposta filológica, perde espaço e o acesso ao texto literário se dá via cultura. Com isso, compreendemos que a contribuição da crítica pós-colonial é romper com um olhar histórico para o ensino de literatura e priorizar os aspectos culturais, que permitem a didatização da literatura de maneira mais arrojada e alinhada com os estudos latino-americanos.

Esse processo de rompimento se assemelha ao descrito por Bourdieu (1992, p. 96), uma vez que os contextos culturais latino-americanos “estão destinados a sentir com uma intensidade redobrada as contradições inerentes à condição de ‘parentes pobres’ da família burguesa que está inscrita na posição dominada que o campo de produção cultural ocupa no seio do campo do poder”. Ou seja, buscando livrar-se dessa posição subalterna, a universidade brasileira travou embates com outros agentes do campo do ensino de literaturas hispânicas, como a filologia, para criar seu próprio perfil pedagógico, alicerçado em teorias adequadas para o seu contexto.

Nesse sentido, acreditamos que as questões típicas dos estudos culturais são responsáveis por fazer o ensino de literaturas hispânicas se aproximar do centro do campo, sustentando a disputa contra a filologia. Esse movimento coloca, conseqüentemente, a literatura das margens em posição de embate com o cânone pelo centro do campo, sobretudo, as literaturas hispano-americanas, que são estudadas a partir das teorias de base cultural.

É importante ressaltar, em meio a essas discussões, que há duas perspectivas teórico-metodológicas para se pensar a profissionalização docente, que podemos aplicar a esse contexto de análise da formação do professor de literatura: o treino e a formação. O primeiro, que em inglês se denomina como *teacher training*, tem como base a preparação do professor para adquirir conhecimentos específicos e transmiti-los em sua prática, de maneira técnica; enquanto o segundo, que recebe a nomenclatura de *teacher education*, visa a formação do profissional a partir de uma base ampla e sólida, que estabeleça diálogos entre os conhecimentos específicos e a sua didatização.

Ao longo dos trinta e cinco anos dos quais se ocupa essa pesquisa, ficaram registrados nos documentos curriculares do curso de Letras rastros que nos indicam que as duas perspectivas de formação tiveram espaço nesse contexto acadêmico.

Nos primeiros anos do curso, na década de 1960 (período não contemplado por esta pesquisa), havia um movimento de discussão e reflexão sobre o ensino de literatura, como a mesa que compôs o Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária, de 1961. Em outras palavras, a busca por formar professores com base em uma perspectiva de *teacher education* é antiga.

Contudo, após o apogeu da tendência pedagógica tecnicista, na década seguinte, tais discussões perderam espaço no âmbito acadêmico, e o *teacher training* ganhou forças, uma vez que se aproximava do perfil buscado para a formação de professores na época. Assim, o ensino de literatura se afastou do centro do campo educacional e passou a compor um referencial de formação alinhado com as necessidades do mercado e com as propostas governamentais.

Os programas de ensino, sobretudo os dos anos 1970 e 1980, conforme apresentado ao longo deste capítulo, refletem esse movimento de marginalização da formação docente e um discurso amparado nas perspectivas do treinamento e da capacitação.

O que acontece nos anos seguintes, com a abertura da sociedade para ideais mais livres e libertários, é uma tentativa de reverter esse quadro, remediando as marcas que o ensino de viés liberal deixou. Assim, vemos um movimento no campo educacional para a formação docente com base intelectual e que rompa com o tradicionalismo; podemos encontrar rastros desse percurso nos programas dos anos finais desta pesquisa (década de 1990 e início dos anos 2000), quando o discurso acadêmico se torna mais próximo do que propõe o *teacher education*.

Portanto, defendemos que os programas de ensino, ainda que sejam documentos protocolares, cuja funcionalidade primeira é organizar as disciplinas que formam as grades dos cursos, são dotados de aspectos histórico-sociais, que nos permitem acessar uma didática da literatura. Ensinar literaturas em língua espanhola para brasileiros, como ocorre no curso de Letras da UNESP de Assis demanda uma reflexão que considere os aspectos específicos dessa didatização da literatura, os quais buscamos destacar nesta Tese. Nossa contribuição é no sentido de traçar a história do ensino para que possamos olhar a nossa formação com criticidade, reconhecer o nosso papel como professores de literatura e atuar de maneira consciente na formação de futuros professores.

Compreendemos que os documentos curriculares indicam uma didática das literaturas em língua espanhola à medida em que demonstram, historicamente, a permanência de uma perspectiva filológica, que passa a coexistir com estudos que abordam a literatura a partir de outros vieses, como os estudos culturais. No entanto, reconhecemos que os próprios limites estabelecidos pelo gênero textual dos programas de ensino impedem que cheguemos a conclusões mais abrangentes, por isso, nosso *corpus* contempla entrevistas com dois docentes que atuaram na área de espanhol da UNESP de Assis dentro do período compreendido pela pesquisa, além de artigos de professores-pesquisadores veiculados em publicações acadêmicas no mesmo recorte histórico. Acreditamos que suas narrativas podem contribuir para ampliar as noções inferidas a partir dos planos e acrescentar discussões próprias da prática docente.

CAPÍTULO 4

Representações docentes sobre o ensino de literaturas em língua espanhola: entrevistas e publicações acadêmicas

Este capítulo dedica-se à análise de representações docentes acerca do ensino de literaturas em língua espanhola e se divide em duas partes: na primeira, reconhecemos essas perspectivas a partir de entrevistas realizadas com docentes da Área de Espanhol da UNESP-Assis; na segunda, elaboramos um levantamento sobre o campo em questão, tendo como base publicações acadêmicas que versam sobre o ensino de literatura no Brasil e na Espanha.

Dessa maneira, visamos estabelecer um panorama do campo do ensino de literaturas hispânicas e da formação de professores responsáveis por didatizar esse objeto.

4.1. Entrevistas com docentes da Área de Espanhol da UNESP-Assis

Esta seção contempla a análise de entrevistas feitas com dois docentes brasileiros aposentados da área de literaturas em língua da espanhola da UNESP de Assis, que atuaram dentro do período contemplado por esta pesquisa. Essas entrevistas configuram um método investigativo utilizado para complementar os dados obtidos nos documentos estruturantes do ensino de literaturas hispânicas e, conseqüentemente, cotejar aspectos.

Ao longo dos trinta e cinco anos dos quais nos ocupamos, passaram pela área de espanhol, da UNESP de Assis, catorze docentes. Seleccionamos para as entrevistas apenas dois, visto que são aqueles que se dedicaram integral ou majoritariamente às disciplinas de literaturas, que tiveram longas trajetórias no curso e se dispuseram a participar desta pesquisa.

Ressaltamos a importância das entrevistas na coleta de dados para esta investigação, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 34, grifo nosso):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. *Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta* de alcance mais superficial, como o questionário. (...) Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Conforme as autoras, acreditamos que as entrevistas podem permitir uma análise mais apurada de elementos encontrados em outras fontes de coleta de dados, sobretudo, os documentos curriculares. Visto que os docentes atuaram na confecção desses programas e na organização do pensamento que os estrutura, seus discursos contribuem de maneira significativa para constituir uma amostra da didática das literaturas hispânicas, que pode se ampliar em âmbito nacional.

Após a realização das entrevistas e o início de sua análise, notamos, ainda, que a importância desses docentes recai sobre um novo delineamento do perfil da Área e, por consequência, da formação dos alunos de licenciatura. Assim, cremos que, embora sejam reduzidas, numericamente, as narrativas desses docentes são fundamentais para a composição do *corpus* desta pesquisa.

Tais entrevistas foram realizadas seguindo os preceitos do método narrativo, com um roteiro de perguntas, que se encontra no Anexo I desta Tese. Acrescentamos que o projeto desta pesquisa e o roteiro de entrevistas foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e receberam a aprovação, por meio do Parecer Consubstanciado número 4.824.040; ainda, ambos os docentes participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a realização das entrevistas e com o uso das informações obtidas nelas para esta pesquisa.

A identidade dos docentes entrevistados será devidamente mantida em sigilo, ao longo das análises, de acordo com as instruções do parecer emitido pelo CEP. Assim, atribuímos os nomes de PLLE1 e PLLE2 (Professor/a de Literaturas em Língua Espanhola). O conteúdo das entrevistas aparecerá, ao longo deste capítulo, ora por meio de paráfrases, por acreditarmos que ela contribui para resguardar a identidade dos participantes e para a formação narrativa do texto; ora, por meio de algumas

citações diretas, reproduzidas entre aspas ou com recuo, de acordo com a sua extensão.

As entrevistas foram divididas em duas partes: 1. um formulário com questões que abrangem a formação acadêmica e a atuação desses docentes em sua carreira universitária; 2. cinco questões abertas, que abordam sua perspectiva sobre literatura, literaturas hispânicas, cânone literário, ensino de literatura e formação de professores de literatura. Dessa maneira, visamos, com a análise dessas entrevistas, remontar a didática da literatura que se adota em um curso que forma professores de literatura, a partir das representações sociais que os docentes entrevistados revelam.

Para essa coleta de dados, estivemos amparados em Bourdieu (1997), tentando estabelecer um contexto em que os entrevistados se sentissem cómodos para responder às questões, acrescentar o que quisessem e deixar de responder o que julgassem pertinente disso. Dessa maneira, buscamos “*reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer*” (BOURDIEU, 1997, p. 695, grifo do autor), de maneira que o entrevistador não usou o seu papel de poder para oprimir ou guiar o desempenho dos entrevistados em suas respostas.

Uma vez realizadas e transcritas as entrevistas, partimos para a análise dos seus conteúdos, com base em Bardin (2016, p. 48). Segundo a autora:

Pertencem [...] ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessa mensagem). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver.

Assim, de acordo com a autora, acreditamos que a análise dos conteúdos das entrevistas pode contribuir para uma compreensão global da didática das literaturas em língua espanhola, pois apresenta um discurso, embora parcial, complementar àquele encontrado nos documentos curriculares. Nossas deduções a partir dessas entrevistas, são, como indicado por Bardin (2016), lógicas e justificadas, pois se embasam nos próprios elementos linguísticos utilizados pelos docentes.

Acreditamos, portanto, que a descrição realizada das entrevistas, permeada de comentários analíticos e de inferências comparativas com os dados obtidos através dos programas de ensino, têm como base as técnicas definidas por Bardin (2016) para a análise dos conteúdos.

A seguir, apresentamos as descrições comentadas das entrevistas, buscando relacionar sua importância para discutir o ensino de literaturas hispânicas e a formação de professores dessa área.

4.1.1. Entrevista com o PLLE1

A entrevista ocorreu em agosto de 2021 pelo ambiente virtual *Google Meet*, uma vez que o CEP compreendeu que essa seria a melhor maneira de realizá-la, devido ao contexto ainda indeterminado da Covid-19²⁵. Assim, acertamos data e horário e levamos a cabo a entrevista nesse contexto, o que nos facilitou a sua gravação para posterior transcrição.

O docente, na ocasião da entrevista, estava com sessenta e dois anos, aposentado há cerca de três anos, após trabalhar por vinte e nove no campus de Assis. O professor conta que não possui graduação com habilitação em espanhol, mas sim em inglês, fato que, em outro momento da entrevista, justifica, ao dizer que não havia grandes perspectivas para o professor de espanhol no mercado de trabalho. A grade com a qual ele se formou estabelecia o estudo de dois idiomas por três dos quatro anos da licenciatura, porém permitia a formação em apenas um deles.

Após a graduação, o que o levou mais estritamente ao espanhol foi um curso equivalente a uma especialização feito em Madri, na Espanha, que lhe conferiu um certificado de “*profesor de filología española*”, definindo sua perspectiva sobre o ensino de literatura, uma vez que o ensino no viés filológico tem bases diferentes do ensino em cursos de Letras, conforme assinalado em capítulo anterior desta Tese.

Reiteramos que a Filologia busca o estudo dos textos literários a partir da língua, em um processo de correlação entre eles, partindo sempre do documento

²⁵ Informações relacionadas à pandemia do Coronavírus (Covid-19) podem ser encontradas nas páginas virtuais do Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br>; <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

escrito para interpretações e análises. Ainda, o conceito de Filologia mantém-se mais fortemente ligado aos países de língua espanhola, sobretudo à Espanha, pois culturalmente essa é a maneira de essas culturas entenderem a literatura como objeto. Já a compreensão de Letras, no Brasil, se assemelha mais ao conceito francês, *Lettres*, em que língua e literatura são colocados como objetos separados um do outro, o que, por fim, acaba por privilegiar um em detrimento do outro.

A formação do docente entrevistado segue com o Mestrado na área de literatura brasileira e, finalmente, o Doutorado em literaturas em língua espanhola; esse último nível contou com a orientação do professor Mario Miguel González, responsável por orientar, também, a PLLE2. Sobre as linhas de pesquisa em que atuou, o professor destaca Literatura e História e Romance Histórico Brasileiro. Destacamos a relevância de elencar as etapas do processo de formação acadêmica bem como as linhas de pesquisa do professor entrevistado, visto que elas não apenas o formaram como professor e pesquisador, como estabeleceram a sua visão sobre a literatura e o seu ensino: em seu discurso, encontramos diversas referências a esse processo.

Sua atuação como docente da área de espanhol no curso de Letras na UNESP de Assis começa em 1989, momento em que, segundo o professor, não havia uma reflexão sobre o ensino de literatura na universidade. Ele cita o crescimento dos métodos comunicativos para o ensino de língua, na década de 1990, e que nesse contexto havia uma certa reflexão sobre a literatura e a cultura voltadas para as demandas do ensino de língua. O professor acrescenta que sempre houve uma preocupação com o ensino de literatura, mas que as reflexões sobre essa área não tinham destaque, pois o foco era formar professores de língua espanhola, uma vez que crescia a sua oferta na rede pública de ensino e nos centros de língua.

As questões levantadas pelo professor nos mostram que o centro do campo (BOURDIEU, 1983), nesse momento histórico e social, era ocupado pelas preocupações com o ensino de língua, visando atender às demandas do mercado. Assim, os agentes que representam as literaturas nessa disputa ainda ocupavam espaços minoritários.

Um exemplo desses embates, citado pelo docente, são os eventos organizados pelo Departamento de Letras Modernas (DLM), chamados *Encontro de Professores*

de Línguas e Literaturas Estrangeiras (EPLLE). Com o objetivo, expresso já no seu título, de reunir profissionais das áreas de línguas e literaturas estrangeiras, o evento foi um dos grandes responsáveis por incluir o ensino de literatura nas discussões da área.

O evento, segundo o docente, foi um marco para a área, pois “Desde o primeiro momento havia essa preocupação do ensino de literatura, mas, naquele momento (...) estava começando o ensino de língua espanhola na rede, nos centros de línguas, então, falar de literatura era uma coisa meio que antecipada”. Destacamos que as discussões sobre o ensino de literatura já ocupavam os eventos científicos desde o começo dos anos 1960, como o já mencionado Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária, de 1961, porém, trinta anos depois, ainda era considerado “antecipado” abordar o assunto em um evento como o EPLLE, pois o auge era o ensino de língua e os métodos comunicativos.

Ainda, a concepção do EPLLE está diretamente ligada ao perfil dos docentes que atuavam no período no Departamento de Letras Modernas, como o PLLE1 e a PLLE2: “ele foi implantado logo depois da minha chegada aqui [em Assis], [...] minha e da PLLE2”. Ou seja, passou-se a discutir em âmbito local, porém com diversos diálogos externos, a formação de professores de língua e de literatura.

Ao dizer que “sempre tive uma formação muito eclética e sempre trabalhei com o que eu chamava de Literatura e Cultura”, o docente entrevistado esclarece um ponto muito importante para que o evento ocorra e para que a formação do professor de literatura ocupe espaço nessas discussões, tanto quanto a formação dos professores de língua: a compreensão de que a literatura é um objeto cultural e que precisa ser discutido enquanto tema de ensino. Nesse movimento, o evento indica que da mesma maneira que são necessárias atualizações constantes no ensino de língua para acompanhar os avanços da sociedade, o mesmo ocorre com o ensino de literatura.

Na sequência, o entrevistado retoma aspectos da sua formação e discorre sobre o que é ser formado no que se chama “filologia”, na Espanha. Segundo ele, o seu trabalho e o de sua colega, PLLE2, refletia essa formação:

Nós nunca estivemos muito preocupados com a história da literatura, a gente trabalhava com o texto literário e trabalhava com as características do texto literário, é claro que como fomos formados, no caso das literaturas de língua espanhola, com aquilo que na Espanha se chamava “filologia”, que é uma metodologia que, no Brasil, não se usava muito, mas associa a língua e a literatura, as duas ao mesmo tempo, a gente trabalhava com leitura do texto

literário, na maior parte das vezes. Então mesmo que os nossos alunos não tinham uma formação muito sólida na área de leitura e não tinham um domínio de língua muito, digamos, muito perfeito. Então se trabalhava com a leitura do texto literário [...].

Essa formação busca que o ensino de literatura parta sempre do texto literário, contrastando com uma metodologia pautada, majoritariamente, na historiografia literária, que, de acordo com o docente e com os programas das disciplinas analisados, era preconizado por antigos professores que atuaram no curso. Assim, podemos entender que o entrevistado compreende que a sua formação nos moldes da filologia espanhola contribui para que ele enxergue, em sua prática, o ensino de literaturas hispânicas a partir de uma perspectiva diferente de seus antecessores.

A partir da análise dos programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de Letras em Assis, notamos, efetivamente, que a bibliografia voltada para um trabalho com a literatura a partir de uma perspectiva histórica perde espaço com o passar dos anos, sobretudo a partir dos anos 1990.

Comparativamente, os programas de ensino do curso de *Filología Hispánica* da USC possuem referências bibliográficas, desde os anos 1970, que dosam a historiografia e a leitura de textos literários representativos dos períodos históricos. Podemos inferir, portanto, que a prática de ensinar literatura através da historiografia literária aproxima os contextos espanhol e brasileiro, em alguma medida, e apontam para uma possível tendência da didática da literatura em suas respectivas épocas.

Recuperamos, nessa discussão, as palavras do professor Navas Ruiz (1961, p. 182) sobre o que é ensinar literatura. Para ele, o ensino da história da literatura é de suma importância, pois

Su función es múltiple: fomenta el ejercicio de la memoria, facultad hoy injustamente arrinconada en la pedagogía, porque al fin y al cabo es facultad y nada despreciable; suministra datos y conocimientos imprescindibles para la comprensión del texto literario, sin los cuales todo comentario quedaría manco y en el aire; orienta sobre los movimientos literarios y sobre el nacimiento de las obras que se van a estudiar. El método ideal en la enseñanza de la Historia de la Literatura es simultanear ésta con el comentario de textos. De esta forma, se van fijando y asociando en la mente del alumno junto a los textos que se analizan.

Podemos compreender que a relação entre a historiografia literária e a leitura dos textos literários, contextualizados a partir desse conhecimento extratextual, está

no cerne de uma didática da literatura de base filológica, conforme defendido por Navas Ruiz (1961), pelos programas de ensino do curso de *Filología Hispánica* e pelos rastros na narrativa do PLLE1. Nesse sentido, reconhecemos diversos meios pelos quais essa herança espanhola chega ao ensino de literaturas hispânicas no curso de Assis: pelos professores formados na Universidade de Salamanca que fundam a área de espanhol no campus, pelos docentes brasileiros que realizaram parte de sua formação na Espanha e pelos constantes diálogos entre universidades desses países.

Outro importante destaque feito pelo docente é que ele e sua colega, também entrevistada para esta pesquisa, a PLLE2, foram responsáveis juntamente com professores da área de francês por introduzir ao curso a literatura comparada e os estudos culturais, tendências de ler a literatura que permitem uma perspectiva pós-colonial, uma vez que abrem espaço para que temas e gêneros que estão nas margens do campo literário e, conseqüentemente, do ensino de literatura. Esse é um dos pontos que será recuperado na entrevista da PLLE2, uma vez que eles trabalharam no mesmo período e dialogam em muitos aspectos.

Assim, podemos acompanhar o movimento feito pela crítica e pela teoria literária na área de literaturas hispânicas do curso de Letras em Assis, pois já avançavam para uma descaracterização do modelo tradicional (a historiografia literária) e para uma configuração mais arrojada e moderna, que destacava a importância do outro para compreender a si mesmo (bases da literatura comparada e dos estudos culturais). Dessa maneira, não há apenas uma mudança bibliográfica ou metodológica, mas de concepção do que significa ensinar literatura, ou seja, uma mudança de paradigma sobre a didática da literatura.

O entrevistado defende que a crítica sempre foi presente em suas aulas de literaturas em língua espanhola, pois ele trabalhou, habitualmente, com a leitura dos textos, isto é, havia um trabalho constante com a leitura literária. Quando o docente ressalta essa perspectiva de abordagem do texto literário no contexto de ensino, está revelando a sua noção de didática da literatura; acessar o texto literário a partir da sua leitura em um processo de ensino é um movimento de transposição didática do objeto literário.

Segundo o PLLE1, o que faltava aos alunos, nesse sentido, era uma bagagem teórica, que deveria ser construída em outras disciplinas, o que exigia que as aulas

de literaturas hispânicas se encarregassem de suprir essa lacuna. O docente chama a atenção para a falta de capital cultural (BOURDIEU, 2015), que o professor em formação deve construir ao longo de sua carreira no curso de Letras, de maneira a alcançar uma legitimação desse repertório, o que Bourdieu classifica como *capital cultural institucionalizado*. Segundo o autor:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2015, p. 86-87).

Em outras palavras, o conhecimento que o aluno constrói ao longo de sua formação é legitimado pelo diploma que ele recebe, o que lhe confere, no caso do curso de licenciatura em Letras, o título de professor de línguas e literaturas.

Em seguida, o entrevistado recupera que, na verdade, outros docentes que atuaram no campus já haviam trabalhado com as tendências mencionadas, como Julio García Morejón, primeiro professor da área de espanhol em Assis, que escreveu a Tese *Unamuno y Portugal* (1960), na qual abordava a literatura comparada a partir da recepção do escritor espanhol no cenário português. Observamos que a Tese foi escrita com a orientação de Soares Amora, então diretor da FFCL de Assis, e possível elo entre García Morejón e a Faculdade. Outro exemplo é o da professora Nanci Lopes, que atuou entre 1978 e 2008, que trabalhava com a comparação entre Mário de Andrade, um dos maiores nomes da literatura modernista brasileira, e Federico García Lorca, poeta e dramaturgo espanhol, contemporâneo de Andrade.

Nesse sentido, o docente ainda ressalta que os estudos que contemplam o cruzamento entre os gêneros eram constantes nas aulas de literaturas em língua espanhola: “literatura e música; literatura e poesia; poesia e música, isso sempre existiu”. O PLLE1 contextualiza esse trabalho com os gêneros dentro dos Estudos Culturais, visto que essa tendência de abordagem do texto literário permite uma perspectiva que aproxima as diferentes manifestações literárias por meio dos aspectos culturais que suscitam.

Acompanhando a narrativa do entrevistado, compreendemos que a forte presença da historiografia das literaturas hispânicas é resultado de uma preocupação por parte dos docentes de apresentar esse conteúdo novo a um público que estava

acostumado apenas com as literaturas brasileira e portuguesa, por conta de seu ensino médio. Conforme o entrevistado “a primeira preocupação era conteudística, era você dar uma ideia para o aluno, se você pensar lá nos objetivos, não estou com os objetivos aqui, mas era isso, dar uma formação geral da literatura espanhola, no caso, ou hispano-americana”.

Assim, considerando que os alunos não tinham um acesso prévio às literaturas em língua espanhola, via-se como necessário apresentá-los a elas em moldes temporais lineares, como estavam eles já acostumados a estudar em sua língua materna. Essa preocupação configurava uma maneira de se conceber o ensino de literaturas hispânicas, ou seja, configurava uma didática dessas literaturas.

O entrevistado afirma que “Mudar currículo na UNESP de Assis sempre foi uma tarefa muito dura”, porém, o curso sempre buscou estar alinhado às discussões que ocorrem no campo, em diálogo com outras universidades e associações. Dessa maneira, seguindo as discussões que tinham lugar na USP e na Universidade Federal Fluminense (UFF), os docentes da área de espanhol da UNESP de Assis buscaram empreender importantes reformas no currículo do curso, visando diminuir o espaço do “ensino conteudístico historiográfico” para que a literatura passasse a ser estudada a partir dos gêneros ou temas.

O professor relata que discordava de seu orientador de Doutorado sobre começar as aulas de literatura espanhola (ele trabalhava especificamente com a literatura espanhola, enquanto sua colega, a PLLE2, trabalhava com as literaturas hispano-americanas) pela Idade Média, por não achar necessário que o aluno conheça esse período para poder compreender aqueles que o seguem. Então, começava seus programas com a literatura do chamado Século de Ouro (compreende o Renascimento, no século XVI e o Barroco, no século XVII), que representa a transição da Idade Média para a Idade Moderna, com a leitura de clássicos, como o *Lazarillo de Tormes* ou *La Celestina*.

A partir da ideia levantada sobre clássicos, o entrevistado elenca dois grandes momentos em que se aplicam o conceito de cânone à literatura espanhola: o Século de Ouro; e as vanguardas do século XX. Para o professor:

a literatura espanhola, ela tem dois grandes momentos em que elas são canônicas né? São parte da literatura universal, que é o chamado do Século de Ouro, a literatura do Renascimento e do Barroco e depois, no século XX, as literaturas das vanguardas. O século XVIII praticamente não teve grandes

nomes né?, grande divulgação, e o século XIX também não, apesar do romance ter sido... o romance como epopeia da poesia surgiu no século XIX, mas no caso das literaturas de língua espanhola, nós temos dois grandes precedentes de romance antes do século XIX, que é a picaresca com o *Lazarillo de Tormes* e [...] o *Quixote*, que são dois grandes mitos literários que fazem com que o romance do século XIX seja uma mera, digamos, releitura do romance romântico e do romance realista francês. E no século XX, nós vamos ter as vanguardas, aí sim nós temos um outro grande momento das literaturas de língua espanhola e da literatura espanhola, no caso, a chamada *Generación del 27*, os vanguardistas.

De fato, podemos encontrar, nos programas de ensino que apresentam as características citadas (conteúdos organizados por gêneros e/ou temas), a presença constante de obras, autores e movimentos que simbolizam os dois momentos mais expressivos, ou canônicos, da literatura espanhola elencados pelo docente. Assim como nos documentos brasileiros, os programas de ensino do curso de Filologia da USC abordam, com destaque, esses marcos da literatura espanhola, como, por exemplo, a *Generación del 27*, movimento representativo das vanguardas.

Para o entrevistado, o mais importante no processo de ensinar literatura espanhola era que os alunos conhecessem uma série de obras canônicas, já que o cânone em si é muito extenso. E, para isso, não importava “que o aluno soubesse um método que servisse para qualquer texto literário de qualquer língua, e essa é uma coisa que alguns professores faziam”. Essa forma de compreender o ensino de literatura se deve, segundo o docente, ao estruturalismo, que esteve presente na sua formação e na formação dos professores de sua geração.

A leitura estrutural do texto literário permite acessar camadas linguísticas que vão além da superfície, sem perder de vista a delimitação estabelecida pelo próprio texto. Dessa maneira, para que exista um contato verticalizado com a obra literária é imprescindível a leitura dela, o que ressalta a importância da prática de leitura em um curso de formação de professores de literatura.

No afã de formar leitores literários, o docente indica que suas escolhas críticas e teóricas eram pautadas na leitura do texto – pois acredita, em consonância com Jorge Luis Borges, que o texto é sempre lido, relido e reescrito – e, por consequência, na intertextualidade e na literatura comparada. Cabe aqui ressaltar que esses métodos para o ensino de literatura estão ocupando grandes espaços na área, conforme observado na análise de publicações nacionais e internacionais, discutidas na segunda parte deste capítulo.

Uma pergunta guia as reflexões feitas pelo entrevistado: pode-se ensinar literatura? Após décadas de atuação em um curso de licenciatura, que forma professores de literatura, o docente ainda questiona se é possível ensinar literatura ou a ler literatura: “Pode-se incentivar a leitura, agora, ensinar literatura não sei, eu ainda tenho dúvidas, depois de ter passado trinta anos ensinando literatura. Na verdade, eu nunca ensinei literatura, o que eu ensinava era leitura de textos literários, no fundo, não é exatamente a mesma coisa”.

Compreendemos que essa indagação tem como fundamento a própria concepção de literatura: ela é um objeto passível de ser ensinado, como são outras manifestações culturais e artísticas? Muito se discute sobre a transposição didática da literatura, ou a didatização da literatura. Segundo Chevallard (1998, p. 45, grifo do autor), *“El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica”*, isto é, compreender a literatura como um objeto passível de didatização e levá-la para o contexto de ensino é atuar em uma transposição didática.

No movimento de reconhecer que a literatura é texto, ou seja, linguagem, e também é uma manifestação cultural, o docente está trabalhando no processo de encará-la como um objeto de ensino. A didática da literatura age justamente nesse reconhecimento e nessa abordagem de atribuir ao conteúdo de saber uma face de conteúdo de ensinar (CHEVALLARD, 1998), discussão abordada também por Munita e Margallo (2019) e corroborada por Franco e Pimenta (2016, p. 550):

Enfatizamos que Didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável nas circunstâncias e nos momentos; e entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las.

Quando se refere ao conceito de cânone compreendido e adotado em sua maneira de dar aula de literaturas hispânicas, o PLLE1 comenta que “nós estamos falando sempre do ensino de literatura de língua espanhola, o cânone se forma dentro das culturas, então o cânone, o qual a gente trabalhava, eram o cânone espanhol e o cânone latino-americano”. Essa relação estabelecida de causa e consequência pelo entrevistado é bastante lógica, pois, de fato, só existe a noção de cânone dentro de um contexto cultural.

Nesse sentido, passamos a conhecer, por sua narrativa, que “o cânone da literatura espanhola é aquele que (...) começa lá no *El Cid* e vem até as chamadas vanguardas, a literatura dos anos 1950 para cá”. O docente acrescenta que, assim como funciona na delimitação do cânone em diversas culturas, de acordo com os estudos culturais, a literatura canônica se baseia nas seleções feitas por homens brancos, heterossexuais e de alta escolaridade, membros que pertencem ao centro do campo.

Esse delineamento do perfil daqueles que ditam as regras em relação à construção de uma ideia de cânone vai ao encontro do traçado por Lajolo (2018, p. 16), que discute os espaços ocupados por quem de quem, de fato, tem voz nessas disputas pelo centro do campo da literatura:

[...] essas vozes sabem o que dizem e não dizem o que dizem sozinhas. Fazem parte de uma longa e respeitável tradição. Mas essa tradição cultural que as apoia, se tem o respaldo de muitos séculos, tem também a civilização ocidental por horizonte. E a civilização ocidental foi (ou ainda é um pouco?) por longo tempo branca, masculina, bem alfabetizada e com conta no banco...

Dessa maneira, o cânone é forçado pelo meio acadêmico, mas também pelo meio político, como por exemplo “não podemos esquecer que a Espanha, no período da República e da Guerra Civil, foi uma grande democracia, como um dos países mais liberais da Europa”, o que foi decisivo para delimitar o que se lia, o que não se lia e como se lia.

Essas questões também afetam, de maneira direta, o cânone literário hispano-americano. Como mencionado pelo docente, “você não pode falar de literatura hispano-americana sem tocar na questão do hibridismo racial de países, principalmente no Caribe”, ou seja, o contexto social, cultural e político é quem circunda o conceito de cânone em cada caso.

Pensando na América Hispânica, há um momento chave para a delimitação desse cânone: o período chamado de *boom*, autores que ganharam destaque a partir dos anos 1960 e que compõem uma lista de clássicos da literatura hispano-americana:

Então esse era o cânone, o Gabriel García Márquez, se você passasse por um curso de Letras sem pelo menos falar da existência do Gabriel García Márquez ou da essência do Borges [...] você era trucidado pelos alunos, pelos próprios alunos. Porque um ganhou o grande Prêmio Nobel de Literatura, o outro quase ganhou o prêmio Nobel de Literatura durante umas dez vezes,

então é difícil desmontar o cânone. Atualmente está sendo desmontado, as gerações atuais não leem mais os grandes autores do *boom*, quando leem o *boom* vão fazer a leitura, digamos, em contraponto com esses autores, vão ver o papel da mulher, vão ver o papel do negro... Todas essas, digamos, contraleituras, que se faz a partir da pós-modernidade.

Segundo o excerto reproduzido da fala do docente, atualmente há um movimento de desmontar esse cânone, pois as gerações atuais leem os autores do *boom* para contrapor a leituras que dão voz à mulher, ao negro e a outras representações antes marginalizadas. Cita, como exemplo, a leitura de *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez em contraponto à leitura de *A casa dos espíritos*, de Isabel Allende – tida como uma versão feminina do livro de García Márquez. Esse movimento é o que ele cita como “contraleituras” feitas na pós-modernidade.

Ao ser questionado sobre o espaço dedicado ao cânone nas aulas de literaturas em língua espanhola, o PLLE1 é categórico:

Não dava tempo nem de ver o cânone, porque cânone é muito... então, a reclamação que os professores fazíamos é que o cânone é muito amplo, no caso das literaturas de língua espanhola. As horas que nós tínhamos eram muito poucas, então, a nível informativo, você falava que existiam os escritores, mas como a nossa prática era trabalhar com o texto literário, não tinha tempo de você ler os textos não canônicos, mesmo textos não canônicos de autores canônicos.

Podemos perceber que, embora haja diversas discussões sobre a abertura do ensino de literatura para os textos e autores não pertencentes ao cânone – discussões que ocorrem, inclusive, nesta Tese –, o espaço atribuído a essas disciplinas específicas não lhes permite ir muito além do cânone, uma vez que a carga horária é pouca para abarcar tantas obras e oferecer aos alunos um panorama mais abrangente das produções.

Quando o assunto recai sobre a relação entre literatura e ensino, o entrevistado acrescenta que a educação e o ensino têm a função de impor os modelos e, por consequência, de consagrar e perpetuar o cânone, pois representam a visão sobre o tema que se tem social, cultural e politicamente. E esclarece que, de maneira contraditória, era justamente o ensino quem deveria romper com esses padrões: “desconstruir o cânone não é uma tarefa fácil, é uma tarefa da, digamos, educação, mas (...) ela é, digamos, a mão armada do Estado para formar as novas gerações de acordo com aquilo que as velhas gerações querem das novas gerações”.

É justamente a partir dessa reflexão que nasce o cerne desta pesquisa. Se o ensino de literatura é responsável por indicar os modelos e colocar toda a imensidão dessa área em um contexto educacional, a própria literatura também é responsável por romper ou inverter esses modelos. Assim, buscamos reconhecer em qual direção essas discussões se dirigiram nos anos abrangidos por esta pesquisa, uma vez que em trinta e cinco anos a sociedade mudou, os conceitos foram rediscutidos e as demandas passaram a ser outras. Não é mais possível pensar em ensino de literatura da mesma forma que três décadas atrás.

Nos dias de hoje, segundo o entrevistado, busca-se a criação de um novo cânone, baseado na ruptura e no gênero, a partir dos Estudos Culturais, o que ainda é rechaçado, sobretudo no âmbito político.

Ao final, o docente conclui que um curso de Letras, que forma professores de língua e de literatura, por mais moderno e arrojado que seja, ainda tem base em dois conceitos que estão diretamente definidos pelas palavras que os representam: formação e grade. Para ele, o curso tem a função de formar, moldar os futuros professores de acordo com que as gerações anteriores (os docentes que os formam) acreditam sobre o ensino; além disso, a literatura inserida em uma grade curricular está, automaticamente, presa a essa estrutura, que é “um modelo de ensino, mas também é um modelo que prende, é um modelo que tem o indivíduo atrás das grades”.

Ao enfatizar que os professores em formação são colocados nos moldes das gerações anteriores, o entrevistado ilustra, no caso específico da língua e das literaturas em língua espanhola que muitos professores foram formados sob os modelos da Espanha da segunda metade do século XX, quando havia a ditadura franquista. No entanto, os ideais desses docentes não são de direita, pelo contrário, são de esquerda, visto que o Brasil pertence à América Latina e compartilha do ideal esquerdista latino-americano, cujo maior expoente, nesse período, foi a Revolução Cubana, em 1959, paralela à criação do curso de Letras em Assis.

Logo, há uma base que, segundo ele, se mantém no ensino de literaturas hispânicas: essa linha de esquerda para olhar para a literatura, para o seu ensino e para a formação de professores dessas literaturas. Esse é, aliás, um dos motivos pelos quais o ensino no Brasil foi tão atacado durante o governo que durou entre os anos de 2019 e 2022: “uma das funções do ensino é vigiar e punir, ou seja: é impor o desejo das gerações antigas para as novas gerações, inclusive quando as gerações

antigas sejam os marxistas, os revolucionários e as novas gerações sejam os bolsominions”.

O entrevistado encerra dizendo que, em sua prática na sala de aula, não seguia exatamente o que estava estruturado no programa, mas que tem a consciência de que estava circunscrito ao conceito de grade, logo, não conseguia fugir totalmente dos moldes.

4.1.2. Entrevista com a PLLE2

Mais uma vez, tivemos a plataforma *Google Meet* como contexto para a realização da entrevista, em março de 2022, seguindo as recomendações do CEP e, ainda, porque, na ocasião, o entrevistador estava em Santiago de Compostela, na Espanha. Dessa maneira, após acertar dia e hora, realizou-se a entrevista, utilizando o dispositivo de gravação de imagem e áudio para a sua transcrição.

A entrevistada estava com setenta anos de idade e, após atuar como docente na UNESP entre 1987 e 2008, estava já aposentada há catorze anos. Possui graduação em Letras, com ênfase em língua espanhola e suas literaturas pela USP. Após a formação inicial, fez um curso de especialização no Instituto de Cultura Hispânica em Madri, na Espanha. Na sequência, realizou um curso de verão em Málaga, no mesmo país, e concluiu sua experiência com uma terceira especialização, novamente, em Madri. Após voltar para o Brasil, retomou o contato com a USP, onde cursou Mestrado e Doutorado na área de espanhol, dedicando-se às literaturas hispânicas e à literatura comparada. Assim como seu colega, o PLLE1, foi orientada pelo professor Mario Miguel González.

Sobre a sua atuação profissional, a docente destaca que trabalhou com as relações entre a literatura e a história e que também fez parte dessa linha de pesquisa. Ainda, acrescenta que atuou na área de literatura e sociedade e sempre dentro do campo teórico da literatura comparada.

Conhecer a formação da docente, bem como suas áreas de atuação no curso de Letras em Assis nos ajuda a compreender suas representações que permeiam as respostas dadas às perguntas desta entrevista e, ainda, auxiliam a formar a trajetória

desse ensino. Ao longo de sua fala, ficarão evidentes alguns pontos que se relacionam diretamente com o seu período de formação acadêmica e com a sua perspectiva de contribuição para a área de espanhol.

Segundo a PLLE2, sempre houve, de sua parte, uma reflexão sobre atuar no ensino de literaturas em língua espanhola para alunos que também seriam professores, uma vez que o curso de Letras tem essa vocação docente. Nesse momento, notamos que a docente reconhece que a estruturação do curso, em sua especificidade de ser uma licenciatura, congrega essa noção de formação docente em todas as disciplinas, preceito encontrado no PPP do curso.

Em sua época de estudante de graduação, não havia grandes perspectivas de trabalho na área do espanhol, porém, a docente reconhece que, após algumas décadas, existem diversas oportunidades para o professor formado em língua espanhola e suas literaturas, mas pondera que “Ele sabe que o campo maior é o da docência, então existe sim essa perspectiva de trabalhar literaturas com alunos, com a meta da docência”. Desse modo, a PLLE2 se mostra consciente de que trabalhar os conteúdos literários, teóricos e críticos contribui para a formação desses futuros professores.

Nesse sentido, acreditamos que o professor que ministra as disciplinas de literaturas em língua espanhola torna-se um modelo para os professores em formação, hipótese reforçada pelo discurso da docente, que afirma que “quando o professor está ali, o aluno está se espelhando naquela figura do professor, para o bem ou para o mal”. Compreendemos que a imagem modelar representada pelo docente em sala de aula, seja para se inspirar ou para rechaçar, é um dos aspectos que mais repercute na formação de professores de literatura.

Pensando nessa prática docente que seus alunos teriam no futuro, a PLLE2 acrescenta que sempre indicou a eles que, mesmo que seguissem carreira na pós-graduação, tivessem a experiência em sala de aula, pois só assim eles conseguiriam compreender o que é ser professor. Para ela, questões mais relacionadas à atuação desses alunos e ao amparo metodológico deveriam ser discutidas nas disciplinas pedagógicas destinadas a isso, uma vez que ela se via na função de contribuir para a formação desses professores a partir do campo específico das literaturas hispânicas.

Destacamos esses dois pensamentos apresentados pela docente: o reconhecimento de que sempre foi um modelo para seus alunos e a atribuição de discussões pedagógicas às disciplinas da área de educação. Acreditamos que, de fato, existem matérias específicas na grade curricular do curso de Letras para se discutir didática da literatura e metodologias de ensino; no entanto, ao reconhecer que sua disciplina também forma professores de literaturas em língua espanhola e que ela mesma é uma figura modelar, permite que compreendamos que a divisão entre disciplinas de conteúdos específicos e disciplinas de conteúdos pedagógicos é um tanto quanto frágil. Falta, a nosso ver, diálogos mais claros entre as áreas que constituem o curso de Letras, a fim de que todas tenham como objetivo a formação de professores de literaturas, além de professores de línguas.

Segundo a docente, durante o período em que atuou na UNESP de Assis, sua maior preocupação era: “como fazer o aluno ler literatura?”. Esse processo de formação do leitor, para ela, está totalmente imbricado com o processo de formação do professor, pois o docente de literatura precisa ser leitor de literatura. Nesse contexto, valem diversas ferramentas de trabalho, como a leitura de excertos ou a tradução para o português, porque ambas aproximam o aluno do texto. Sabemos, conforme dados coletados em publicações acadêmicas, analisadas, posteriormente, neste capítulo, que a tradução foi uma tendência amplamente considerada para o ensino de literatura.

Outro ponto destacado pela PLLE2 é que ela sempre buscou ouvir as impressões iniciais dos alunos sobre os textos literários, o que fazia emergir gostos, noções, clichês, desejos, paixões e um sentimento de pertencimento à América Latina. Consideramos esse trabalho muito importante para a formação docente, uma vez que estamos inseridos em um contexto histórico, social e cultural que nos permite essas aproximações.

Ao abordar a importância da teoria e da crítica literária para o ensino de literaturas hispânicas, a docente é categórica: “só se ensina literatura com teoria literária e com a crítica também”. Ela comenta que viu, ao longo de sua trajetória acadêmica, várias tendências críticas terem seu apogeu e depois seu declínio, como aquelas com bases semióticas, interculturais e ideológicas. Ainda, acrescenta que, quando estava na pós-graduação, viu o estruturalismo deixar de ser a única maneira de se entender o texto literário, e outras perspectivas ganharem espaço, como a

defendida por Candido, que buscava relacionar uma análise sociológica aos elementos textuais. Defendemos, em diálogo com a docente, que conhecer diversos métodos de adentrar ao texto é fundamental para a formação de professores de literatura.

Novamente, a PLLE2 chama a atenção para a divisão de funções que existem entre as disciplinas da grade curricular do curso de Letras: “Havia um conglomerado crítico. O que fazíamos com esse conglomerado crítico? Pois, novamente, eu deixava essa parte da teoria e de crítica literária para as aulas de teoria literária, que os alunos têm na graduação”. Dessa maneira, a docente indica que as disciplinas de literaturas em língua espanhola necessitam do diálogo com outras matérias do curso para se tornarem mais ativas na formação desses professores.

Encontramos, nos discursos de alguns programas de ensino, sobretudo nos últimos anos contemplados por esta pesquisa, menções ao diálogo com outras disciplinas, em geral, justamente com a de teoria literária. Isso indica que a didática de literatura reconhecida nos documentos curriculares se alinha ao discurso da docente entrevistada. Essa combinação de saberes para estruturar o ensino de literatura é uma preocupação crescente entre os docentes e pesquisadores, atualmente, de acordo com Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez (2000, p. 125):

Afortunadamente son cada día mayores los caminos que comunican la Literatura Comparada y la teoría literaria con la Historia Literaria, como disciplinas en otro tiempo incomunicadas, para los más ignorantes enfrentadas, y que viven hoy, y habrán de vivir en el futuro más aún, la necesaria convergencia de programas y colaboraciones mutuas.

Na sequência, a entrevistada faz uma série de questionamentos que compreendemos como chaves para se pensar a didática da literatura: “É possível ensinar literatura? [...] como ensinar literatura?”, essa é uma preocupação presente também na fala do PLLE1, pois ambos trazem à tona a dificuldade de encarar a literatura como objeto de ensino. Sobre a especificidade da literatura com que trabalhou, a docente acrescenta: “o que fazer com esse oceano de literaturas da América Hispânica?”.

É interessante acompanhar essas reflexões da docente, pois, mesmo após trabalhar como professora de literaturas em língua espanhola em nível superior por décadas, ainda é presente em seu discurso uma inquietação sobre a didatização da

literatura. Compreendemos que essa dificuldade de pensar o assunto de maneira mais objetivo pode ser porque acredita-se que isso é papel das disciplinas pedagógicas e, por consequência, das discussões feitas nesse âmbito.

Em relação à sua prática em sala de aula, a PLLE2 afirma que sempre trabalhou com o caderno de notas dos alunos, em que eles podiam incluir suas leituras dos textos literários e também as anotações das discussões feitas em sala. Assim, a docente nos revela uma metodologia alicerçada em uma didática da literatura, que acredita que a construção da análise e da crítica dos textos se faz a partir da escrita sistemática desses futuros professores.

O caderno de notas citado pela docente se alinha ao proposto por Navas Ruiz (1961) com os *comentários de textos*, metodologia que, segundo ele, deve acompanhar a discussão sobre os movimentos ocorridos ao longo da história da literatura. Esse ponto também é recuperado por Munita (2017, p. 382, grifo nosso):

La enseñanza se vio entonces centrada en el análisis detallado de los textos, para el cual se tomaron prestados los procedimientos provenientes de las corrientes formalistas y estructuralistas (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2005). De este modo entró a las escuelas el complejo mecanismo de análisis denominado *comentario de texto*, orientado a construir una lectura crítica y distanciada basada en la identificación de los recursos literarios utilizados por el autor. Una lectura, en suma, que al centrarse casi exclusivamente en un nivel metaliterario dejaba muy poco espacio para la actividad de construcción de sentido por parte del lector.

Acreditamos, então, que a proposta feita pela PLLE2 é semelhante a essa metodologia adotada em contextos hispânicos de ensino de literatura, tendo em vista, inclusive, que a docente teve uma base estruturalista em sua formação e o comentário de texto é herdado de correntes como essa, segundo Munita. Os resultados relatados pela docente eram positivos, mesmo que, segundo o autor, houvesse pouco espaço para a construção de sentido por parte dos alunos enquanto leitores, uma vez que o comentário de texto visava ao reconhecimento dos aspectos estruturantes do texto literário. Cabe ressaltar a oferta de disciplinas direcionadas aos comentários de textos literários na grade curricular do curso de *Filología Hispánica* da USC.

Segundo a entrevistada, seus maiores objetivos como professora de literaturas hispânicas era que os seus alunos se aprofundassem no campo da leitura e se formassem como leitores, recuperando a posição que havia mencionado antes. Por

se tratar de literaturas em uma língua estrangeira, esse processo é, realmente, de formar leitores proficientes nesse contexto literário.

Destacamos, a seguir, trechos em que a docente entrevistada demonstra sua perspectiva sobre os programas de ensino das disciplinas:

[...] eu considero os programas uns esqueletos mudos; todo ano nós apresentávamos os programas, quase a mesma coisa, reduzidos, os oito itens, bibliografia reduzida, aí eu sempre apresentei aos meus alunos o meu cronograma. Então, apresentava tudo escrito, os itens das aulas, o curso todo e a bibliografia mais extensa e aí entrando textos literários, textos de história literária, textos de crítica literária. [...] cronograma não tem nada a ver com o programa que nós apresentamos burocraticamente para a faculdade, porque aqueles são esqueletinhos mortos que têm que ganhar vida na sala de aula.

Compreendemos que a PLLE2 considere os programas de ensino como documentos protocolares, que pouco ou nada dizem a respeito do engendramento do ensino de literaturas hispânicas. Essa visão tem como fundamento o fato de que esses arquivos, de fato, têm uma função organizacional do currículo, por ser um registro estrutural e escrito do que se planeja para as disciplinas, com base nos parâmetros nacionais e estaduais.

No entanto, pudemos perceber, ao longo da análise dos programas de ensino, em contraponto com o discurso da docente em sua entrevista, que muitos aspectos representados nesses documentos revelam qual é o pensamento sobre o ensino de literaturas em língua espanhola no período analisado. O diálogo, por exemplo, com outras áreas (teoria da literatura e educação), mencionado pela professora em suas respostas, está registrado nos programas de ensino.

Recuperamos o conceito de “lugares de memória”, de Nora (1993), que atribuímos aos programas de ensino, uma vez que eles se configuram como fontes não somente de dados estruturais e informações protocolares, mas também de representações sociais, perspectivas docentes, posições acadêmicas e modelos de ensino. Segundo o autor:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso que a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história deprime os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-

los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória (NORA, 1993, p. 13).

O que podemos concluir é que os documentos têm uma limitação de informações própria do gênero a que eles pertencem (peças curriculares), porém, mesmo com essa configuração, apresentam uma série de indícios que apontam para uma didática da literatura. As entrevistas jogam luz sobre esses apontamentos e tornam essas informações mais completas.

Ainda em relação aos mecanismos utilizados para o ensino de literatura, a PLLE2 assegura: “eu sempre comecei lá atrás, com a literatura em uma metodologia cronológica [...] utilizando o método do comparativismo”. Notamos que o trabalho com a literatura de maneira cronológica é uma tendência adotada desde a criação do curso, nos moldes do ensino filológico; já o trabalho com a literatura comparada, embora profícuo para um contexto de trabalho pós-colonial, como é o Brasil, também é utilizado nos cursos de Filologia Hispânica, na Espanha.

A docente acrescenta que sempre preferiu trabalhar as relações entre a literatura e a história, e cita o escritor e crítico Octavio Paz como base para explorar questões referentes à literatura, à língua espanhola e as relações colonizador-colonizados: “Isso tudo eu tentava mostrar na literatura”. Reitera que sempre solicitou que os alunos lessem os textos para poderem participar dessas reflexões e análises e indica uma de suas propostas de trabalho com a leitura comparativa: a figura do argentino Sarmiento lhe abria oportunidades para a leitura do ensaísta brasileiro Euclides da Cunha, que, por sua vez, rendia a leitura do escritor peruano Mario Vargas-Llosa. Segundo a docente, nesse processo, o aluno é capaz de fazer diversas descobertas a partir do que os textos lhe permitem.

Os ecos da formação da entrevistada aparecem todo o tempo em seu discurso, mas destacamos o momento em que ela aborda uma expectativa em relação ao desempenho dos alunos: o enfrentamento do texto literário em toda a sua magnitude. Para ela, os professores em formação deveriam adentrar ao texto, desconfiar daqueles signos literários e compreender a soma de silêncios que ele propõe. Assim, reconhecemos as tendências literárias que se ocupam mais do próprio texto, como a

semiótica e o estruturalismo, do que de informações que nos levem para fora dele, como análises mais sociológicas.

Outro ponto de destaque, nesse momento da entrevista, é que a docente chama a atenção para o fato de que ela trabalhava, em geral, com as literaturas hispano-americanas, enquanto seu colega, o PLLE1, com a literatura espanhola. A entrevistada acredita que sua metodologia cronológica se justifica pela natureza da literatura com que ela trabalhava, uma vez que é uma literatura jovem, comparada àquela produzida na Península Ibérica, que, por outro lado, era ensinada, segundo ela, a partir da contemporaneidade.

Quando abordado, novamente, o tema da formação do leitor, a docente afirma que a proximidade do português e do espanhol facilita a leitura por parte dos alunos de graduação. Nesse sentido, uma vez superadas as possíveis barreiras linguísticas, os futuros docentes precisam verticalizar a leitura, adentrando às estruturas do texto. Para ela, o texto não é apenas estrutura, mas o é também, logo, é imprescindível conhecê-la para superá-la e, assim, entrar no texto, para, depois, sair dele e extrapolá-lo. Isto é, as contribuições do estruturalismo se mantêm relevantes para a leitura literária, uma vez que permitem esse manejo inicial e abrem possibilidades para outras tendências que extravasem os limites do texto.

Como esses movimentos de conhecer e compreender as diversas tendências literárias que se relacionam no ensino de literatura demandam tempo e pesquisa, a docente ressalta a importância do surgimento, durante o período em que atuava na UNESP de Assis, da Iniciação Científica, oportunidade que os alunos de graduação têm de fazer pesquisa científica, com ou sem bolsa, sob a orientação de um professor efetivo do curso. Conforme as palavras da entrevistada: “No campo do especialista em literatura, isso trouxe um cabedal muito forte, um percurso muito bom. E tomara que no Brasil se privilegie a pesquisa, pesquisa que começa na graduação”.

Em relação à presença do cânone literário no processo de se estruturar o ensino de literaturas em língua espanhola, a docente afirma que o cânone sempre foi, para ela, totalmente necessário para dar um conhecimento mínimo para os professores em formação sobre as literaturas hispano-americanas (seu objeto de trabalho mais comum). A PLLE2 acrescenta que a carga horária destinada às disciplinas no curso de Letras não era suficiente para trabalhar a imensidão literária

que já foi produzida em língua espanhola, logo, o cânone é representativo e ocupa esse espaço central.

A entrevistada retoma a importância da literatura comparada para esse processo de trabalho com o cânone literário em língua espanhola. Para a docente:

era importante para o rendimento do aluno, para o rendimento daquela curta aula, era importante comparar com o cânone da literatura brasileira, que era o cânone reconhecível para o aluno. Por exemplo, o que se chama Modernismo na literatura brasileira é diferente do que se chama Modernismo na literatura hispano-americana; enquanto o Modernismo brasileiro está no século XX, na década de 1920, na literatura hispano-americana está no fim do XIX.

Mais uma vez, a leitura comparada de literatura brasileira e hispano-americana se mostra um caminho profícuo para acessar o texto literário em língua espanhola, sobretudo, o cânone. Recuperamos as palavras de Perrone-Moisés (1990, p. 94) sobre a importância do trabalho comparativo no acesso às literaturas:

A literatura comparada não só admite, mas comprova que a literatura se produz num constante diálogo de textos, por retomadas, empréstimos e trocas. A literatura nasce da literatura; cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes.

Compreender movimentos literários e autores representativos a partir do conhecimento prévio do aluno, destacando os pontos comuns e divergentes no processo de comparação com as literaturas hispânicas, pode resultar em efeitos muito positivos, conforme ressaltado pela docente. Assim, a narrativa da professora revela que estar alinhada a essa vertente teórica molda o seu pensamento pedagógico sobre o trabalho com o texto literário.

A entrevistada acredita que se negasse o direito dos alunos a acessar o cânone literário hispano-americano em suas aulas, não estaria formando os professores que julgava que deveria formar, aquele que tem um conhecimento amplo, com base em obras que são clássicas, ao mesmo tempo que são transgressoras. A docente reconhece que existe uma crítica anticanônica, mas conclui que seu método de ensino sempre apresentou bons resultados.

PLLE2 finaliza a entrevista realçando a importância de o professor estar sempre em formação, seja na pós-graduação ou em outros cursos que o mantenham

atualizado em relação ao objeto literário. Para ela, um professor-pesquisador deve aproveitar sua autonomia para buscar sempre mais conhecimento.

Após a exposição e a análise das entrevistas, elaboramos, a seguir, um quadro com algumas características comuns a ambas:

Aspectos comuns às entrevistas de PLLE1 e PLLE2
1. Formação acadêmica dos docentes no Brasil, com período de estudos na Espanha, seguindo os moldes filológicos para o ensino de literaturas hispânicas;
2. Questionamento sobre a possibilidade de conceber a literatura como objeto de ensino e, por consequência, de ensiná-la;
3. Abordagem sistemática das tendências literárias: estruturalismo, semiótica, sociologia, estudos culturais;
4. Defesa do trabalho com o cânone literário espanhol e hispano-americano para a formação do leitor literário e para a formação do professor de literaturas hispânicas;
5. Trabalho pautado na leitura dos textos literários, seja em sua totalidade ou parcialidade;
6. Indicação de que as disciplinas de literaturas em língua espanhola necessitam de diálogo com outras matérias da grade de Letras, uma vez que a formação de professores de literatura se deve a essas relações interdisciplinares;
7. Perspectiva de que os programas de ensino são documentos mais burocráticos do que reveladores de uma didática da literatura.

Quadro 10: Aspectos comuns às entrevistas de PLLE1 e PLLE2. Fonte: elaborado pelo autor.

Notamos, com base no Quadro 10, que ambos os docentes conhecem bem o ensino de literatura de raiz filológica já que tiveram experiências de estudos na Espanha. Isso se reflete em outras características compartilhadas por eles: a defesa do trabalho com o cânone literário e a abordagem dos textos através de sua leitura, aspectos que se destacam na Filologia, segundo os próprios entrevistados.

Outro ponto a ser destacado é a dificuldade de reconhecer a didatização da literatura, seja por questionar a possibilidade de didatizá-la, seja por acreditar que os documentos que estruturam as disciplinas do seu ensino não revelam uma didática da literatura. Paradoxalmente, em suas narrativas, os professores demonstram os caminhos que trilharam para ensinar literaturas hispânicas, inclusive, em diálogo com os registros encontrados nos documentos curriculares.

Compreendemos que as representações sociais (CHARTIER, 1991, 2011) que se revelam a partir dos discursos dos docentes nos permitem reconhecer uma didática que emerge dessas narrativas. Uma vez que os professores demonstram seu trabalho de alinhar a tradição às novidades do campo do ensino de literaturas, eles estão revelando um percurso próprio da didática, pois “a didática precisou construir formas

de compreender e dialogar com as circunstâncias que foram e que estão se configurando a cada instante” (PIMENTA, 2013, p. 144). Em outras palavras, a ação de atualizar a perspectiva de ensino sem abandonar a tradição é a constituição de uma didática.

É importante ressaltar que as definições estabelecidas por Pimenta (2013) se referem a uma didática geral, ou seja, a uma área de estudos e pesquisas que abrange todo o campo do ensino. Em contraponto a isso, existem discussões acerca das didáticas específicas, que consideram o conteúdo (ou o saber) a ser ensinado nesse processo, como é o caso da didática da literatura.

Sobre essa didática específica, trazemos as contribuições de Munita (2017, p. 381), que percorre o panorama da didática da literatura, destacando a sua constituição teórica e metodológica, e demonstrando a busca pela sua consolidação enquanto campo. Segundo o autor:

En ese nuevo contexto científico, durante las últimas dos décadas del siglo XX se desarrolló una didáctica específica de la lengua y la literatura, que si bien comparte el interés común por el sistema didáctico como objeto central de estudio, se diferencia de las didácticas de las ciencias a la hora de delimitar sus contenidos de enseñanza.

Isso significa que a constituição de uma didática da literatura requer atenção para o ensino dos conteúdos específicos que se relacionam ao objeto literário, como os meios de acessar o texto (teorias literárias), perspectivas para fundamentar esse acesso (historiografia literária, cultura etc.) e metodologias para interpretar o texto. Assim, esta pesquisa se localiza na busca por definir esses caminhos que configuram a didática da literatura a partir das representações docentes.

As questões que elaboramos para a realização das entrevistas com os docentes nos permitiram não apenas ter um amplo panorama de suas representações sobre o ensino de literatura, mas também a constituição de uma didática da literatura, pois, de acordo com Munita (2017), o maior diferencial desse campo específico da didática é a formação do leitor. Nesse sentido, foi muito fortuito encontrar nas narrativas dos docentes a preocupação constante em formar leitores literários para, de maneira alinhada, formar professores de literatura.

Em seu levantamento histórico em torno do que já foi discutido sobre a didática da literatura, Munita (2017, p. 382), resgata que:

[...] los aportes de la teoría literaria hicieron que, desde los años ochenta, el acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación que el lector pone en juego pasaron a ser la principal preocupación de la didáctica (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2005). La ruptura epistemológica que significaba el desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector (ROUXEL, 1996), junto con la reconsideración (alentada desde la pragmática) de los diversos elementos del sistema literario en tanto factores que inciden en los procesos de lectura, conformaron finalmente las piedras angulares para un nuevo modelo de enseñanza de la literatura. En otras palabras, se construye así una didáctica que, más allá del texto [...].

De tal modo, compreendemos que a didática da literatura não se ocupa apenas dos processos que envolvem o ensino do texto literário, mas, de acordo com o autor, recai sobre a formação do leitor e a sua relação com esse objeto. Assim, se forma a maior diferença em relação à didática geral, visto que, embora se preocupe com as teorias de ensino e aprendizagem, também se volta à constituição do leitor literário, agente essencial para que o ensino de literatura ocorra.

Após a abordagem dos principais aspectos de cada uma das entrevistas e da sistematização de pontos comuns, acreditamos que é possível traçar um perfil de professores de literaturas em língua espanhola que se visou formar ao longo dos anos no curso de Letras em Assis. Acreditamos que os discursos dos docentes reiteram alguns pontos importantes encontrados nos programas de ensino e que contribuem para a elaboração desse perfil.

Segundo o que levantamos a partir das entrevistas e dos documentos curriculares, o profissional que atua com o ensino de literaturas em língua espanhola deve, em sua formação, ter contato com um amplo panorama dessas literaturas, sobretudo, a partir da leitura do cânone literário, uma vez que ele simboliza pontos importantes para a constituição desse cenário, como a representação de nação, de identidade e de trabalho individual e transgressor com a linguagem, o que podemos chamar de estilo (BARTHES, 2004).

A didática da literatura que guia esse processo de ensino é pautada na leitura literária e, conseqüentemente, na formação do leitor, e se vale de diversas tendências para o acesso ao texto: desde o estruturalismo até os estudos culturais. Essa variedade de correntes teóricas resulta em uma igualmente variada gama de metodologias de ensino, o que respalda o aluno em sua futura atuação como docente.

Assim, acreditamos que se visou formar professores de literatura que dominassem as técnicas de leitura literária e de acesso ao texto por meio da língua,

assim como que pudessem manejar os aspectos que estão nos entornos do texto, como a historiografia literária. Tudo isso está nos programas de ensino e nos discursos dos docentes entrevistados em diálogo com a formação de base filológica.

Não obstante, os professores brasileiros são conscientes de que a Filologia funciona em contextos hispânicos, mas possui delimitações no Brasil, o que lhes fez incluir em seus *habitus*, em sua maneira de ver o seu ambiente social, teorias e tendências pedagógicas que dialoguem com esse contexto. Dessa maneira, estão presentes as contribuições de estudos relacionados à cultura e às perspectivas pós-coloniais.

Em suma, compreendemos que se buscou a formação de professores calcada em alicerces fundamentais do panorama literário espanhol e hispano-americano e da crítica literária. Ademais, mostra-se uma nítida preocupação em alinhar esse conhecimento conteudístico aos princípios pedagógicos, o que revela uma identidade para esse perfil docente e uma didática da literatura.

Para complementar esta discussão, acrescentamos alguns pontos levantados em diálogo acadêmico com o professor catedrático Carlos Ceia, da Universidade Nova de Lisboa (UNL). Nessa ocasião, estabelecemos comparações entre o ensino de literaturas no Brasil e na Espanha, de maneira que ele, embora seja português e dê aula de literatura em seu país, contribuiu para essa análise comparativa à medida que possui vínculos de estudos e pesquisas com universidades brasileiras e conhece bem o nosso contexto cultural.

Nesse sentido, tivemos acesso à perspectiva de um pesquisador português que nos revelou uma relação estreita com a que reconhecemos no âmbito brasileiro, no que diz respeito ao ensino de literatura, uma vez que ambos compreendem que a base filológica não é mais suficiente para nossos contextos de língua portuguesa. Em comparação, a Espanha ainda se mantém nesse viés, o que faz com que haja uma divergência conceitual entre os dois idiomas: a noção de didática. Para o professor, os espanhóis entendem didática como nós entendemos as metodologias, ou seja, como conhecer e aplicar uma série de dispositivos na prática docente.

Nome de relevância para a área de didática, na Espanha, com ênfase em uma Didática da Língua e da Literatura, Mendoza Fillola (2003, p. 9) apresenta uma reflexão que se relaciona à afirmação feita por Ceia:

Durante mucho tiempo se han usado, con imprecisión e indistintamente, los términos 'didáctica', 'método' y 'enfoque' como sinónimos, cuando simplemente se establecen o se sugieren procedimientos y técnicas concretas a emplear en el aula (recursos y técnicas que rara vez derivan de marcos metodológicos definidos).

Podemos inferir, a partir da leitura do pesquisador espanhol, que ainda nos dias de hoje existem divergências conceituais no que diz respeito à didática no contexto espanhol e, sobretudo, em comparação ao conceito adotado em língua portuguesa, conforme levantado por Ceia. Cabe destacar que, na Espanha, há uma discussão em torno da didática específica da língua e da literatura nos cursos de formação de professores para os anos iniciais, faixa à qual se dedica Mendoza Fillola no livro mencionado.

É essencial ressaltar, nesse momento, que, por um lado, Mendoza Fillola e Munita, importantes nomes para a área da didática da literatura em contextos hispânicos, o primeiro na Espanha e o segundo no Chile, dedicam seus estudos ao ensino e à formação de leitores nos anos iniciais da educação básica, visto que essas discussões ocorrem nesse âmbito em seus contextos. Em países hispanófonos, como os mencionados, as reflexões e pesquisas sobre a formação do leitor literário em tal idioma têm lugar nos anos iniciais do ensino, visto que é a língua materna desses ambientes culturais. Por outro lado, esta pesquisa tem como objeto o ensino de literatura e a formação do leitor literário em língua espanhola no Brasil, ou seja, como língua estrangeira, o que nos permite pensar na constituição de uma didática da literatura em nível superior.

Ceia acrescenta que o professor universitário de literatura deve ser consciente de que existe uma didática da literatura, que discute e atualiza os métodos, mas nunca prescreve uma metodologia. A formação do professor, conforme enxerga o pesquisador, não deve ser atravessada pelos modelos, mas sim pela promoção da autonomia leitora e crítica do aluno. Isso ocorre, entre outros meios, pelo projeto de avaliação previsto para as disciplinas.

Compreendemos, dessa maneira, que a universidade brasileira reconheceu que o ensino de literaturas hispânicas total ou majoritariamente calcado em raízes filológicas não se adequa ao nosso contexto cultural, movimento semelhante ao que aconteceu em Portugal, segundo Ceia. Temos, ainda, a particularidade de sermos um país latino-americano, o que nos confere o papel de encarar esse ensino a partir de

um viés que busque afastar-se do poder impositivo das nações colonizadoras, justificando a forte presença dos estudos culturais.

Ademais, Ceia recupera outro ponto constante nas entrevistas com os docentes brasileiros: a necessidade de formar leitores literários, que sejam críticos e autônomos para que, assim, se formem como professores de literatura. O que propõe o professor português é elaborar um projeto de avaliação para a disciplina que vise trabalhar com o texto literário a fim de estimular a leitura e a criticidade, tirando o foco da reprodução ou do reconhecimento de características.

Concluímos, assim, que a didática que emerge das entrevistas vai ao encontro do que acredita Ceia e que se pode chamar de *teacher education*: uma formação crítica, com base na leitura e no estímulo da autonomia, afastando-se da simples capacitação conteudística. A partir das representações sociais dos docentes entrevistados, pudemos mapear esse olhar sobre o ensino de literaturas hispânicas, ou, em outras palavras, essa didática das literaturas em língua espanhola.

Alguns pontos levantados ao longo deste capítulo, com base nas narrativas dos professores, não aparecem, explicitamente, nos documentos curriculares analisados no Capítulo 3, o que nos impede fazer contrapontos, como, por exemplo, a literatura comparada como metodologia para o ensino de literaturas.

Ressaltamos que nossas análises se concentraram nos programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola, matérias obrigatórias na grade curricular para a formação de professores no curso de Letras/Espanhol. Houve, porém, uma tentativa dos docentes de incluir as discussões relacionadas à cultura e à literatura comparada por meio de disciplinas optativas, foram elas: Cultura Hispânica, oferecida por Esteves e Milton, nos anos de 1991, 1997, 1999 e 2022; Presença da Literatura Espanhola na Literatura Brasileira, ministrada por Esteves, Lopes e Milton, em 1996; Poesia Hispânica, conduzida pelos docentes de toda a área de literaturas hispânicas daquele momento histórico, em 1995; e O Significado de *Don Quijote de la Mancha* organizada por Lopes, em 1994. Nos programas dessas disciplinas, as perspectivas culturais e comparativas estão incluídas discursivamente, mas tais documentos não fazem parte do recorte desta pesquisa.

Do mesmo modo, acrescentamos que o curso de *Filología Hispánica*, por se tratar de uma graduação que forma professores de literaturas hispânicas em um contexto cultural em que o espanhol é a língua materna, possui, em sua grade curricular, disciplinas com perfis mais bem específicos em relação ao ensino de

literatura. Mencionamos, como exemplo, as matérias *Comentario Literario de Textos Hispánicos*, *Introducción a la Historia de la Literatura Española*, *Introducción a la Literatura Comparada*, *Crítica Textual Hispánica*, *Metodología de la Investigación en la Literatura Española* e *Análisis Computadorizado de Textos Hispánicos*.

Destacamos tais disciplinas, embora elas não façam parte do nosso recorte de análise, para ilustrar os caminhos e as possibilidades que a formação filológica oferece aos futuros professores de literatura. Muitas dessas discussões não estão presentes no currículo do curso de Letras em Assis, visto que é uma graduação que forma professores de línguas portuguesa e estrangeira e suas respectivas literaturas, logo, possui uma grade curricular pensada para abranger todas essas áreas. No entanto, de acordo com a análise das entrevistas do PLLE1 e da PLLE2, pudemos constatar que essas reflexões estavam presentes em seus *habitus* docentes.

Por conta do exposto, acreditamos que uma terceira fonte de dados pode contribuir com informações relevantes e contextualizadas: publicações acadêmicas sobre o ensino de literatura. Dessa maneira, dedicamos a próxima seção a analisar alguns textos veiculados em publicações dessa natureza, em busca de estabelecer um panorama do que foi divulgado sobre o tema e que noção de didática da literatura pode emergir desse contexto.

4.2. Publicações acadêmicas sobre o ensino de literatura no Brasil e na Espanha

Esta seção dedica-se a discutir os pontos relativos ao ensino de literatura e à formação de professores de literatura a partir de publicações acadêmicas veiculadas no período de abrangência desta pesquisa, enfatizando aquelas que possuem relações diretas com a história do curso de Letras em Assis e, com vistas a uma análise comparativa, com o curso de Filologia Hispânica, em Santiago de Compostela. De tal modo, selecionamos publicações brasileiras e espanholas de diversas configurações, levando em conta os aspectos que se possam associar para responder aos nossos objetivos de pesquisa.

Ademais, visamos, com a catalogação e com a análise desses textos, demonstrar as discussões relacionadas a uma didática das literaturas em língua espanhola em uma perspectiva macro, pois, embora as publicações tenham vínculo com a UNESP de Assis, contam com artigos de docentes de diversas universidades.

Dessa maneira, buscamos representar as lutas dos agentes do campo do ensino de literatura, uma vez que eles ocupam espaços na área de Literatura (ou Letras) e na área de Educação, estabelecendo, portanto, intersecções entre esses contextos.

Com esse trabalho de pesquisa, procuramos perceber a movimentação dos agentes do campo do ensino de literatura, a fim de reconhecer, a partir dos embates entre eles, qual é o lugar de fala de onde se discute o tema, tanto no Brasil quanto na Espanha. Assim, ao encontrar onde estão localizadas essas discussões, poderemos estabelecer considerações sobre a formação desse campo, essencialmente híbrido, em nosso contexto de pesquisa.

Conforme explorado nos capítulos anteriores, temos, configurações diferentes nos cursos de Letras e Filologia, uma vez que o primeiro possui, em sua grade curricular, disciplinas de formação específica na área de literatura e disciplinas pedagógicas, enquanto o segundo é constituído por uma base de formação de especialistas, necessitando de uma pós-graduação na área de ensino para complementar esse processo formativo na docência. Acreditamos que essa diferença entre os cursos se mostra refletida nas publicações acadêmicas, uma vez que as discussões sobre o assunto ocorrem no curso de Letras da UNESP de Assis, mas possivelmente se dividem entre a Filologia e a Educação, no caso da USC.

Acreditamos, amparados por Sousa e Catani (1994, p. 178), que a pesquisa com base em publicações educacionais “permite situar movimentos de grupos de professores, mapear diferentes atuações, detectar disputas e, assim, explicitar em parte o funcionamento do campo educacional”. Dessa maneira, justificamos esta seção pelas possibilidades que a análise comparativa entre publicações brasileiras e espanholas que abordam o ensino de literatura, nos oferecerem, a fim de estabelecer relações entre as discussões que ocorrem nesses dois contextos culturais e acadêmicos.

As publicações acadêmicas brasileiras foram descritas na Introdução desta Tese, momento em que contamos as histórias de suas criações e circulações, além de terem sido retomadas, sempre que houve a necessidade, ao longo dos capítulos anteriores. São elas: *Revista de Letras* (1960-atual), *El Camino: publicación anual del área de español* (1987-1995) e *Anais dos Encontros de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras - EPLLE* (1990-2002). Recordamos, ainda, que esses

materiais compuseram o *corpus* de uma pesquisa de IC e sua análise resultou no relatório final escrito por Silva (2022).

Ressaltamos a importância de incluir no *corpus* da pesquisa textos presentes nessas publicações, porque eles se relacionam à história do curso de Letras e da área de espanhol em Assis, já que todos foram criados no campus. A *Revista de Letras* é um periódico acadêmico que congrega artigos e resenhas da área de Letras, escritos por docentes e pesquisadores de diversas universidades. Por sua vez, o *El Camino* foi uma publicação com formato jornalístico, que contou com circulação interna na FCL de Assis, e continha textos de diversos gêneros, como notícias, artigos, ensaios, entrevistas, contos, poemas e charges. Já os eventos intitulados como EPLLE possuem seus registros em anais, em que se publicaram os textos apresentados em suas seis edições (entre elas, tivemos acesso apenas aos anais das II, III, IV e V).

Embora sejam de gêneros distintos, as três publicações contribuem para este trabalho a partir do tema proposto no presente subcapítulo: delinear as tendências pedagógicas para o ensino de literatura e traçar as lutas do campo.

Recuperados os perfis dos periódicos brasileiros, elencamos, a seguir, as publicações espanholas e as suas contribuições para se compreender a didática da literatura: a revista *Lenguaje y textos* é publicada pela Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)²⁶, em coedição com diversas universidades da Espanha, entre elas, a Universidade de Santiago de Compostela, desde 1991. Cabe ressaltar que a SEDLL é mencionada no artigo de Munita e Margallo (2019), explorado no Capítulo 2 desta Tese, quando os autores reforçam a importância de uma instituição acadêmica que agrupa, na Espanha, os departamentos universitários dedicados às didáticas específicas.

A revista *Lenguaje y textos* visa a promover um espaço de discussão sobre pesquisas científicas que abordam o ensino e a aprendizagem de línguas e literaturas em diversos níveis de educação, do ensino básico ao ensino superior. Assim, busca

²⁶ A Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) é uma entidade sem fins lucrativos da qual fazem parte docentes de todos os níveis educativos e profissionais da educação não formal, que se dedicam ao ensino e à aprendizagem de línguas, literaturas e de seus recursos expressivos, não verbais e audiovisuais. Texto retirado da sua página virtual: <http://www.sedll.org/es>. Tradução nossa. Acesso em: 10 fev. 2022.

estabelecer um diálogo entre os profissionais atuantes na área de didática da língua e da literatura e veicular suas produções.

A segunda publicação selecionada é o livro *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica* (2004), organizado pelos professores Abuín González e Tarrío Varela da USC, resultado de trabalhos desenvolvidos pela Área de Teoria da Literatura e Literatura Comparada da Faculdade de Filologia da USC nos anos anteriores à sua publicação.

O objetivo da obra foi reunir textos que abordam, essencialmente, uma reflexão metodológica sobre a literatura no contexto peninsular. Visto que foi lançado por uma universidade localizada na comunidade autônoma da Galícia, contando com textos de docentes e pesquisadores desse local, alguns dos textos que compõem o livro estão escritos em galego; outros apresentam a escrita em espanhol/castelhano.

Nossa justificativa para essa seleção é que buscamos publicações que tivessem um perfil semelhante às aquelas que representam o ideário de ensino de literatura no Brasil, no período em questão. *Lenguaje y Textos* é uma publicação periódica de reconhecida importância para a área de ensino de língua e de literatura, que passa a ser veiculada nos anos 1990, período em que, no Brasil, essas discussões ganham força (visto o início do EPLLE e a periodicidade do *El Camino*); enquanto o livro organizado pelos professores Abuín González e Tarrío Varela é a veiculação dos trabalhos apresentados em um simpósio chamado “*Historia comparada e espacios interculturais*”, processo semelhante ao que houve com as publicações de trabalhos apresentados no EPLLE.

Antes de estabelecermos as devidas comparações, recuperamos resultados da pesquisa de Silva (2022), que encontrou, nas três publicações brasileiras, representações sobre o ensino de literatura que se dividem em: concepção da literatura como instrumento para o ensino de línguas; crítica ao estudo pautado, de maneira majoritária, na História da Literatura e na Crítica Literária; defesa da busca pela literariedade do texto; predileção pelo estudo contextualizado do texto literário; busca pela adaptação dos alunos ao contexto acadêmico universitário, tendo em vista a disparidade de conhecimentos que eles apresentam; direcionamento para uma noção de que o professor é responsável por estimular o pensamento crítico e o interesse pela literatura nos alunos.

Acreditamos que a pesquisa de Silva (2022) contribui, fundamentalmente, para esta Tese, uma vez que o seu trabalho se deteve a analisar as publicações que selecionamos como parte de nosso *corpus*. Porém, a maior contribuição de seu relatório está nas considerações finais, pois apontam para uma série de representações docentes sobre o ensino de literatura que mapearam esse campo e permitiram que nós pudéssemos fazer a triagem de textos desses periódicos com vistas a estabelecer comparações com as publicações espanholas.

Apesar de *El Camino* apresentar uma série de textos que abordam o ensino e o curso de Letras, reconhecemos que, por seu caráter informativo e seu formato jornalístico, destoa das demais publicações. Assim, reconhecemos sua contribuição para a divulgação da Área de Espanhol na FCL de Assis, o que motivou alunos e docentes a se empenharem em textos das mais diversas naturezas e que formam parte da história do campus. Entretanto, estabeleceremos parâmetros de comparação apenas entre as outras quatro publicações.

Tendo como base a *Revista de Letras*, os Anais do EPLLE, a revista *Lenguaje y textos* e o livro *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica* e visando estabelecer paralelos entre os materiais brasileiros e espanhóis, fizemos um recorte temporal entre os anos de 1995 e 2005, justificado pelo período em que ocorreram as edições do EPLLE em comum com as publicações da revista e dos livros espanhóis.

Assim, para mapear o ideário que se tinha sobre o ensino de literatura e sobre a formação de professores de literatura, selecionamos os textos que tratavam sobre os temas, com base nos seguintes descritores: cânone literário, ensino de literatura e formação de professores de literatura. No total, são dezessete textos, entre artigos publicados nas revistas e nos anais de eventos, elencados no Quadro 11:

<i>Revista de Letras</i>
1. DIAS, Maria Heloisa Martins. Os múltiplos ecos de um mesmo grito. Revista de Letras , UNESP, v. 36, 1996, p. 157-175.
2. GINZBURG, Jaime. Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura. Revista de Letras , UNESP, v. 44, n. 1, 2004, p. 97-111.
3. IOZZI, Adriana. Para além da teoria da paródia: estudo de implicações teóricas da intertextualidade paródica na crítica contemporânea. Revista de Letras , UNESP, v. 36, 1996, p. 85-93.
4. OLINTO, Heidrun Krieger. Questões institucionais no sistema literário. Revista de Letras , UNESP, v. 44, n. 1, 2004, p. 47-67.

5. OLIVEIRA, Paulo Fernando da Motta de. Aspectos de um diálogo esquecido: Miguel de Unamuno e sua influência em obras de Fernando Pessoa e Jaime Cortesão. **Revista de Letras**, UNESP, v. 36, 1996, p. 117-131.

6. SILVA, Maria das Graças Gomes Villa da. Literatura e instituição: cenários da responsabilidade e da hospitalidade. **Revista de Letras**, UNESP, v. 44, n. 1, 2004, p. 69-79.

Anais dos Encontros de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras

1. HEISE, Eloá di Pierro. Em busca da literatura perdida. ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS (EPLLE), 4, 1995, Assis. **Anais [...]**. São Paulo: Arte & Ciência, 1996, v.2, p. 118-122.

2. VIEIRA, Maria Augusta da Costa. O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo. ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS (EPLLE), 4, 1995, Assis. **Anais [...]**. São Paulo: Arte & Ciência, 1996, v.2, p. 113-117.

Revista Lenguaje y Textos

1. CERVERA, Juan. Gradación en la educación literaria. **Lenguaje y textos**, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n. 7, 1995, p. 197-206.

2. GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Cristóbal. La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. **Lenguaje y textos**, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n. 21, 2003, p. 115-128.

3. GUILLÉN DÍAZ, Carmen. El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. **Lenguaje y textos**, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n. 13, 1999, p. 11-28.

4. HERRERO FIGUEROA, María Araceli. Literatura y cine en las aulas de Didáctica de la Literatura. **Lenguaje y textos**, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n. 8, 1996, p. 345-352.

5. LÓPEZ-ABADÍA ARROITA, Isabel Sara. Literatura comparada y didáctica del teatro. **Lenguaje y textos**, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n. 7, 1995, p. 9-18.

6. MENDOZA FILLOLA, Antonio. Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo. **Lenguaje y textos**, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n. 8, 1996, p. 9-54.

Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da Península Ibérica

1. DOMÍNGUEZ, César. Periodología, cambio literario e historia comparada: apuntes metodológicos. **Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da Península Ibérica**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2004, p. 121-152.

2. GUTIÉRREZ GARCÍA, Santiago. Periodización y fechas claves: una aproximación a la historiografía comparada de las literaturas ibéricas. **Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da Península Ibérica**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2004, p. 153-180.

3. TORRES FEIJÓ, Elías J. Contributos sobre o obxecto de estudo e metodologia sistémica: sistemas literarios e literaturas nacionais. **Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da Península Ibérica**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2004, p. 423-444.

QUADRO 11: Referências dos textos selecionados nas publicações acadêmicas. Fonte: elaborado pelo autor.

A seleção e a organização dos textos em seções de acordo com a publicação em que foram veiculados nos permitiu ter um panorama das especificidades do campo que foram abordadas por esses autores (docentes e pesquisadores) em seus textos.

Com base nessa catalogação, nos debruçamos sobre esses textos a partir de seus títulos, resumos e palavras-chave, compreendendo-os como manifestações das representações sociais desses docentes sobre o ensino de literatura.

A divisão em que se apresentam os textos, conforme a tabela que elaboramos, é: seis publicações na *Revista de Letras*; duas nos *Anais dos EPLLE*; seis na revista *Lenguaje y Textos*; e três no livro *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica*.

Feita essa primeira organização, observamos que há, ainda, outra possibilidade de catalogação a partir das categorias em que esses textos se agrupam de acordo com a sua abordagem: as discussões relacionadas ao cânone literário; o ensino de literatura; a literatura comparada e a intertextualidade como tendências literárias e metodológicas para o ensino de literatura; e um olhar voltado para a formação de professores e para o currículo dos cursos em que essa formação ocorre. De tal modo, apresentamos essa nova organização no Quadro 12:

Categoria	Textos
Cânone literário (Descritor: cânone)	1. Em busca da literatura perdida (1995) 2. Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura (2004)
Ensino de literatura (Descritor: ensino de literatura)	1. O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo (1995) 2. <i>Gradación en la educación literaria</i> (1995)
Ensino de literatura (Descritor: tendências literárias): a) literatura comparada b) intertextualidade	a) literatura comparada: 1. <i>Literatura comparada y didáctica del teatro</i> (1995) 2. Aspectos de um diálogo esquecido: Miguel de Unamuno e sua influência em obras de Fernando Pessoa e Jaime Cortesão (1996) 3. Os múltiplos ecos de um mesmo grito (1996) 4. <i>Periodología, cambio literario e historia comparada: apuntes metodológicos</i> (2004) 5. <i>Periodización y fechas claves: una aproximación a la historiografía comparada de las literaturas ibéricas</i> (2004) 6. <i>Contributos sobre o objecto de estudo e metodologia sistémica: sistemas literários e literaturas nacionais</i> (2004) b) intertextualidade:

	1. Para além da teoria da paródia: estudo de implicações teóricas da intertextualidade paródica na crítica contemporânea (1996) 2. Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo (1996) 3. <i>Literatura y cine en las aulas de Didáctica de la Literatura</i> (1996) 4. <i>La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas</i> (2003)
Formação de professores / currículo (Descritor: formação de professores de literatura)	1. <i>El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica</i> (1999) 2. Questões institucionais no sistema literário (2004) 3. Literatura e instituição: cenários da responsabilidade e da hospitalidade (2004)

QUADRO 12: Categorias encontradas nos textos selecionados nas publicações acadêmicas. Fonte: elaborado pelo autor.

Destacamos que tais categorias, em medidas diferentes, já constavam nas discussões levantadas por Navas Ruiz (1961) em sua proposta de ensino de literatura. Esse fato pode indicar uma revalidação de antigas questões que ainda perduravam, visto que o campo ainda discutia os mesmos temas e defendia as mesmas posições, mais de trinta anos depois. Ao longo desta seção, discutiremos a importância de tais textos, de acordo com as categorias em que foram organizados.

O primeiro texto que, de acordo com os descritores, responde mais diretamente à abordagem do cânone literário no campo do ensino de literatura é “Em busca da literatura perdida” (HEISE, 1995). Escrito por uma docente e pesquisadora da área de literatura alemã, defende um processo de interculturalidade ao se trabalhar com o cânone da literatura estrangeira em sala de aula, para aproximar os alunos do texto literário a partir dos conhecimentos que traz dos estudos de literatura em sua língua materna. Embora não defina como abordagem intercultural, a PLLE2 defende, em sua entrevista, o trabalho com a literatura estrangeira a partir dessa perspectiva comparativa, a fim de que os professores em formação acessem mais efetivamente essa literatura.

Compreendido nessa mesma categoria, está o texto “Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura” (GINZBURG, 2004), que busca uma análise crítica sobre o papel do cânone nos currículos de Letras, acreditando que a sua

presença pode conceber uma noção elitista de formação do leitor literário. O professor de literatura brasileira, autor do texto, defende, assim, que o centro do campo literário deve ser ocupado por outras manifestações literárias para que o ensino desse objeto seja menos autoritário.

Diante disso, notamos, em tais textos, uma busca pelo rompimento com a ortodoxia do campo, a partir das discussões relacionadas à presença do cânone literário e da visão canônica de ensino de literatura. Em outras palavras, os docentes revelam as suas representações heterodoxas ao defenderem que o trabalho com a literatura canônica deve estar acompanhado por diálogos com manifestações literárias afastadas do centro, para que o aluno possa mobilizar estratégias que o aproximem desse cânone.

Quando esse olhar para o ensino de literatura busca escapar do centro do campo, e isso ocorre, sobretudo, por meio da literatura comparada e da intertextualidade, segundo demonstrado pelos textos, o próprio ensino deixa de ser canônico. De tal forma, o professor em formação, que tem uma base humanística, ampla e que contempla a diversidade, tende a conceber uma didática da literatura mais arejada, que reflita esses diálogos em sua prática docente.

Em relação ao ensino de literatura, o primeiro texto que aborda o tema de maneira mais pontual é “O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo” (VIEIRA, 1995). Sua autora, professora de literatura espanhola na universidade sobre a qual escreve e nome ilustre do hispanismo no Brasil, destaca que a perspectiva de ensino adotada, no período histórico em que escreveu e publicou o texto, no curso de Letras dessa instituição de ensino, era a de ensinar literatura espanhola a partir de uma abordagem histórica e sequencial. Ela defende que essa organização do conteúdo literário se rompa e justifica por acreditar que a linearidade não contribui para a compreensão da literatura.

O segundo texto, “*Gradación en la educación literaria*” (CERVERA, 1995), apresenta uma concepção de que o ensino da literatura deve se adequar ao nível dos alunos, partindo de leituras e metodologias adequadas, de maneira gradativa, do ensino primário até o universitário. A concentração dos estudos do autor se encontra, justamente, no ensino de literatura para os anos iniciais, o que ratifica seu interesse por uma abordagem condizente à faixa etária. Essa gradação é uma proposta

metodológica para o ensino de literatura, que o autor entende como um tema ainda pouco discutido nos cursos de formação docente.

Podemos inferir que ambos os textos trazem uma reflexão sobre o ensino de literatura que coloca em xeque a forma como ele ocorre, nesse período histórico (publicados na década de 1990) nos cursos de formação de professores de literatura. Enquanto o primeiro texto defende o rompimento com a lógica de ensino a partir da sequência histórica da literatura, o segundo propõe um ensino gradativo e adequado para formar de maneira mais efetiva o leitor literário.

A partir do descritor “ensino de literatura”, reconhecemos duas tendências recorrentes nos textos, tanto brasileiros quanto espanhóis:

a) literatura comparada, presente em seis textos. Comentaremos um breve resumo de cada um deles, visando, na sequência, compreender as contribuições levantadas a partir da perspectiva da comparação.

O primeiro deles, “*Literatura comparada y didáctica del teatro*” (LÓPEZ-ABADÍA ARROITA, 1995), apresenta a perspectiva de uma professora da área de estudos hispânicos da Universidade da Coruña. Segundo ela, a didática da literatura tem que estar intimamente atrelada à teoria da literatura e à literatura comparada, como, no exemplo com que trabalha, o ensino do gênero dramático. Já “Aspectos de um diálogo esquecido: Miguel de Unamuno e sua influência em obras de Fernando Pessoa e Jaime Cortesão” (OLIVEIRA, 1996), tem como autor um pesquisador da área de literatura portuguesa, que pondera a importância dos estudos comparativos com a literatura espanhola. Para esse trabalho com a literatura comparada, o professor seleciona o escritor espanhol Unamuno, produzindo pesquisa semelhante àquela realizada por García Morejón em sua Tese de Doutorado, de 1960.

Por sua vez, o texto “Os múltiplos ecos de um mesmo grito” (DIAS, 1996) aborda uma comparação intersemiótica, que contempla um texto literário, um quadro e uma foto, relacionados pela temática do grito. A professora se embasa em um viés da teoria literária, a semiótica, para construir uma análise comparativa entre essas três manifestações textuais.

Dois textos apresentam abordagem semelhante do trabalho com a literatura comparada e são escritos por docentes da USC: “*Periodología, cambio literario e*

historia comparada: apuntes metodológicos” (DOMÍNGUEZ, 2004) e *“Periodización y fechas claves: una aproximación a la historiografía comparada de las literaturas ibéricas”* (GUTIÉRREZ GARCÍA, 2004). O primeiro deles, de autoria de um professor da área teoria da literatura e literatura comparada, propõe a discussão de aspectos relacionados à metodologia para o ensino de literatura, compreendendo que ela está imbricada com questões próprias da teoria literária, como o trabalho com os períodos históricos. Paralelamente, o segundo texto é escrito por um professor da área de filologia e demonstra compartilhar desse pensamento, uma vez que defende que a historiografia literária pode contribuir para um olhar sobre o ensino via análise comparativa.

Para encerrar esse grupo de textos, recorremos a *“Contributos sobre o objecto de estudo e metodologia sistémica: sistemas literários e literaturas nacionais”* (TORRES FEIJÓ, 2004). Seu autor, Torres Feijó, pertence à área de filologia da USC e é, atualmente, decano da Faculdade de Filologia. Nesse texto, o professor defende o ensino de literatura a partir da sistematização desse objeto, com vistas a reconhecer a construção de identidades nacionais, sobretudo, porque o livro que veiculou o artigo tem como proposta a abordagem das literaturas da Península Ibérica. Assim, a literatura comparada contribui para o reconhecimento das nações que formam esse território geográfico.

b) intertextualidade, abordada em quatro textos. Novamente, construiremos breves comentários sobre eles, destacando o trabalho intertextual com a literatura em contextos de ensino.

“Para além da teoria da paródia: estudo de implicações teóricas da intertextualidade paródica na crítica contemporânea” (IOZZI, 1996), texto escrito por uma professora de literatura italiana, sistematiza os conceitos propostos no título e busca, de maneira sintética, relacioná-los, com o intuito de demonstrar sua importância para a leitura literária. Enquanto o texto *“Literatura y cine en las aulas de Didáctica de la Literatura”* (HERRERO FIGUEIROA, 1996) aborda, na perspectiva da professora e autora de literatura Herrero Figueiroa, as relações intertextuais e transmídias que se pode estabelecer a partir do texto literário e do cinema. Para ela, essas diferentes formas de acesso ao texto fazem parte de uma didática da literatura.

Mendoza Fillola, renomado autor da área da Didática da Língua e da Literatura em língua espanhola contribui para a revista *Lenguaje y Textos* com o artigo “*Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo*” (MENDOZA FILLOLA, 1996). Nesse texto, o autor indica que ensinar literatura ou ter uma didática da literatura tem sido compreendido como abordar o entorno dela: contexto histórico, aspectos do autor, aspectos da obra e um pouco de análise. Para ele, isso não resulta em um contato efetivo com a obra, visto que o gênero literário não permite que a abordagem se encerre aí, então, sugere o “tratamento didático da literatura”, que compreende a participação ativa do leitor e a consciência de que a literatura não se ensina, mas o que se ensina é a ler, analisar, valorizar e apreciar. O autor ainda defende o enfoque comparativo e intertextual como metodologia de ensino de literatura, pois mobiliza diversos saberes linguísticos, literários e culturais do aluno.

A contribuição do texto “*La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas*” (GONZÁLEZ ÁLVAREZ, 2003) recai sobre um olhar para o ensino de literatura a partir de análises intertextuais, visando estabelecer diálogos com outras leituras e outras artes. Para isso, lança mão de uma série de autores que embasam a intertextualidade, como Kristeva, Todorov e Genette, entre outros.

Identificamos, após o mapeamento dos textos, que as tendências de uma didática da literatura para o ensino superior mais recorrentes no período de 1995 a 2005 são a literatura comparada e a intertextualidade, tanto no curso de Letras quanto no curso de Filologia. De maneira geral, os textos elencados dissertam sobre a aproximação que ocorre entre o leitor e o texto literário quando a literatura comparada e a intertextualidade medeiam o processo de ensino, atuando como tendências não apenas literárias, mas também pedagógicas.

Nesse sentido, a busca por uma formação com essas bases tem como objetivo principal desmontar um modelo engessado de ensino, uma vez que o docente precisará dominar uma leitura ampla dos textos literários e manejar análises e discussões intertextuais que possibilitem a seus alunos uma leitura crítica desses textos. A lógica que podemos reconhecer nesse modelo de formação é que a aproximação com o texto literário, no processo de formação de professores, ocorre de

maneira mais efetiva quando ele estabelece diálogos com outras obras e outros contextos artísticos e literários.

Essa perspectiva é corroborada pela defesa feita por Perrone-Moisés (1990, p. 91) do trabalho com a literatura comparada, uma vez que essa permite o estabelecimento de relações entre textos que

podem ser estudadas sob vários enfoques: relações entre obra e obra; autor e autor; entre movimento e movimento; análise da fortuna crítica ou da fortuna de tradução de um autor em outro país que não é o seu; estudo de um tema ou de uma personagem em várias literaturas etc.

De fato, encontramos nos textos catalogados, referências a trabalhos nos diversos âmbitos que a literatura comparada contempla, conforme elencado por Perrone-Moisés. Tal dado indica que uma didática da literatura que tem os estudos comparativos em sua constituição possibilita múltiplos caminhos metodológicos, que se adequam aos objetivos do contexto de ensino: análise da obra a partir do tema, da linguagem ou da crítica, por exemplo.

Recuperamos que o PLLE1 e a PLLE2 defendem, reiteradamente, em suas entrevistas, a importância do trabalho com a literatura comparada em suas aulas de literaturas em língua espanhola, visto que os docentes compreendem esse processo comparativo como essencial para a aproximação do aluno ao texto. Nota-se, assim, que a perspectiva de ensino dos professores está alinhada às discussões do campo do ensino de literatura, o que demonstra uma didática que segue as tendências de seu tempo.

Com base na distribuição dos textos em suas respectivas publicações, podemos observar como se alocam as discussões. Aqueles que foram veiculados pela *Revista de Letras* apresentam exemplificações de trabalhos desenvolvidos a partir das tendências elencadas, demonstrando que os professores de literatura, autores dos textos, defendem a literatura comparada e a intertextualidade como metodologias para o ensino de literatura a partir das suas práticas.

Caráter semelhante possuem os textos presentes no livro *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica*. Embora os docentes que escrevem esses trabalhos atuem na área de Teoria da Literatura e Literatura Comparada, suas reflexões sobre o ensino de literatura fazem relações

diretas entre a teoria literária e as metodologias de ensino, tendo como elo as tendências destacadas. Assim, esses professores que estão nos cursos de Filologia, discutem a didática da literatura também pela perspectiva de suas experiências docentes.

Já os textos publicados pela revista *Lenguaje y Textos* revelam uma outra visão: os docentes pertencem à área de Didática, isto é, estão pensando o ensino de literatura dentro do campo da Educação e não do campo das Letras/Língua e Literatura. Esse perfil dá a esses textos um tom mais vertical nessa intersecção entre dominar a teoria e a crítica literária e dominar as amplas possibilidades de didatizar a literatura.

Sobre a temática da formação de professores, encontramos três textos. O primeiro deles, “*El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica*” (GUILLÉN DÍAZ, 1999), publicado na revista *Lenguaje y Textos*, aborda como se constituiu a área de didática da língua e da literatura na Espanha, em termos de legislação e de reconhecimento dentro do ambiente universitário e do campo da formação de professores. Por fim, a professora, que atua na formação de professores de língua e de literatura, destaca a importância da área para se pensar o ensino de literatura na formação docente.

Já o segundo e o terceiro textos, publicados na *Revista de Letras*, são “Questões institucionais no sistema literário” (OLINTO, 2004) e “Literatura e instituição: cenários da responsabilidade e da hospitalidade” (SILVA, 2004). Ambas as autoras atuam como docentes universitárias na área de teoria e crítica literárias, e seus textos problematizam a perspectiva da literatura institucionalizada, ou seja, a maneira com que os estudos literários são abordados nas instituições de ensino, sobretudo, nos currículos dos cursos de Letras.

Já no que se refere à formação de professores, notamos que as discussões, no Brasil, ocorrem dentro dos cursos de Letras, pois os docentes de literatura discutem questões relacionadas ao assunto, como encontrado em textos publicados na *Revista de Letras*. Por outro lado, na Espanha, essas discussões ocorrem dentro da área de Educação, uma vez que os textos que abordam mais especificamente esse tema se encontram na revista *Lenguaje y Textos*, publicação da área de didática.

Esse mapeamento do local de fala sobre o ensino de literatura em cada contexto cultural nos leva a concluir que o campo espanhol tem mais definidos os espaços para que as discussões ocorram, uma vez que a área de filologia se ocupa dos saberes teóricos e dos conteúdos que se referem à literatura, enquanto a área de educação é responsável por suscitar reflexões sobre a sua didatização. No Brasil, esse campo se caracteriza pela coexistência, por um lado, da herança dos moldes europeus e, por outro, das lutas para desprender-se dessa tradição herdada, reflexo de uma reafirmação do ensino na América Latina.

Após as discussões levantadas a partir dos textos encontrados nas publicações educacionais brasileiras e espanholas, suscitadas, principalmente, a partir das categorias encontradas nesses textos, podemos chegar a algumas considerações. A primeira é que há semelhanças entre os temas discutidos por docentes de literatura no Brasil e na Espanha, no período de 1995 a 2005, o que demonstra que as lutas do campo eram similares nos dois contextos culturais.

Com isso, é possível estabelecer o ideário de ensino de literatura que permeava o campo nesse momento histórico: buscava-se uma formação humanística, cujo objetivo era que o professor em formação conseguisse manejar diversos aspectos no trabalho com o texto literário, como a sua dimensão estética, a estruturação da língua, os aspectos formais e as relações com o período histórico. Dessa maneira, os autores dos textos defendem a formação docente a partir de uma base curricular que permita essa formação ampla.

Podemos compreender que emerge, assim, uma didática da literatura, pois defende-se uma perspectiva pedagógica para o acesso à literatura. Essa visão, reconhecida em textos como o de Navas Ruiz (1961), do início da formação do curso de Letras em Assis, décadas atrás, busca que o docente em formação mobilize diversos conhecimentos e estratégias para lidar com o texto literário e com a sua didatização.

A defesa da formação humanística e do ensino de literatura a partir dos conceitos de literatura comparada e de intertextualidade demonstram que o que se pensava sobre formação de professores nos anos 1960 reverberou até esse período, uma vez que o ideário era de que dominar os aspectos formais de análise e crítica literária só fará sentido dentro de um contexto mais amplo de formação.

A partir do que pudemos reconhecer nas publicações acadêmicas no Brasil e na Espanha, notamos que todos os elementos do nosso *corpus* (programas de ensino, entrevistas e publicações) convergem para o mesmo sentido de didática da literatura: o trabalho, essencialmente, calcado na leitura do texto literário. Embora apareçam diferentes perspectivas ao longo tempo, sobretudo a historiográfica, a leitura do texto e a formação do professor-leitor estão sempre em evidência.

Os textos presentes nas publicações acadêmicas puderam, portanto, complementar nossas conclusões a respeito de uma didática emergente dos documentos curriculares e das entrevistas à medida em que o discurso docente está, igualmente, em sua constituição. Assim, acessamos esse discurso por meio das representações sociais e das noções barthesianas sobre a linguagem e mapeamos o ensino de literatura. Nossa conclusão é de que o campo da didática das literaturas em língua espanhola promove constantes diálogos entre os seus agentes, assim como promove muitos embates, para manter-se atualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, buscamos analisar o *corpus* selecionado com vistas a responder à questão: existe uma tradição de ensino de literaturas em língua espanhola que se mantém ao longo dos anos no curso de Letras em Assis? Assim, ao longo dos capítulos que compõem esta Tese, procuramos elencar aspectos relacionados à didática da literatura em língua espanhola e à formação de professores de literaturas hispânicas, bem como visamos discutir teorias dos campos da Literatura e da Educação, conscientes de que esta pesquisa se alicerça nessa intersecção.

Remontamos a história do campus de Assis, a qual se mescla com a trajetória do curso de Letras e da área de espanhol, presente desde a fundação do curso. Dessa maneira, entendemos que traçar a história da faculdade é contribuir para a manutenção da memória do ensino de literaturas em língua espanhola.

Ressaltamos as intervenções governamentais, em formatos de leis ou outros documentos legais, a estruturação do curso, os números de professores e alunos que compuseram os quadros docentes e discentes, as tendências literárias que foram adotadas ao longo dos anos pela área e os eventos e publicações acadêmicas promovidos no campus. Essas informações convergem para organizar um perfil de ensino de literatura e de formação docente que se construiu ao longo desse período histórico.

Nesse processo, reconhecemos que o curso de Letras se estrutura em bases sólidas, desde a sua criação, sempre em diálogo com as diretrizes de níveis estadual e nacional e, principalmente, constantemente envolvido em debates acadêmicos. Pudemos mapear a formação desse campo de atuação e de embates acadêmicos que se tornou a Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

Ademais, ao visualizarmos a construção do curso de espanhol a partir da vinda de professores espanhóis para o Brasil, compreendemos que há uma alocação do que se entende por ensino de literaturas hispânicas na Espanha: a filologia. Acreditamos que esse ensino de viés filológico é o cerne do curso, uma vez que o trabalho com as literaturas em língua espanhola nasce na filologia, logo, possui fortes relações com essa tendência de acessar o texto literário e o seu ensino. De tal modo, essa seria a maior característica em manutenção ao longo dos anos, na área de

espanhol do curso de Letras, uma vez que se fosse abandonada de vez a matriz filológica, o curso se descaracterizaria.

Visto que o ensino de literatura se constitui a partir da intersecção entre dois campos (Bourdieu, 1983) distintos, a Literatura e a Educação, compreendemos que ele se configura como um campo essencialmente híbrido. Sendo assim, sistematizamos um quadro teórico capaz de sustentar esta pesquisa e evidenciar o diálogo que se estabelece entre as teorias literárias e as teorias pedagógicas.

Compreendemos a didática em consonância com Pimenta (2013, p. 144), pois acreditamos que esse conceito abrange uma “teoria da formação”, isto é, um respaldo teórico e metodológico sobre o ensino de um conteúdo e sobre a formação de professores desse objeto. Assim, buscamos reconhecer, no discurso acadêmico que permeia o nosso *corpus* de pesquisa, qual é a didática das literaturas em língua espanhola que emerge e se revela.

A trajetória que traçamos nesta pesquisa tem como base as representações sociais, de Chartier (1991, 2011), uma vez que a maneira com a qual o docente encara o ensino de literatura é permeada pelas suas representações do que é literatura e do que é ensiná-la. Nos programas de ensino, reconhecemos as representações em um discurso acadêmico duro e objetivo, porém, nas entrevistas e nas publicações acadêmicas, elas se revelam de maneira mais visível. Elas estão impregnadas no discurso desses docentes, que são, antes de qualquer coisa, sujeitos sociais.

Graças às leituras de Barthes (2004, 2007, 2012), pudemos encarar o discurso acadêmico como norteador para compreender os meandros da didática da literatura, assim como o próprio texto literário como um produtor de sentidos através da linguagem. O crítico francês fornece fundamentação às nossas análises das manifestações linguísticas que configuram os programas, as entrevistas e as publicações, contribuindo para que possamos reconhecer, entre outros aspectos, as representações sociais dos docentes.

Defendemos que o discurso acadêmico é um discurso doxal, com base em Barthes (2012), pois está em consonância com o poder. Assim, quando a literatura espanhola, de base filológica, se consolida e se mantém através de gerações de formação de professores, atribuímos a esse percurso um discurso encrático. Os movimentos feitos pelas literaturas hispano-americanas e pelos estudos culturais

representam uma tentativa de ruptura desse poder centralizado, o que se configura como um discurso acrático, até que ele alcança o centro e torna-se, por sua vez, encrático.

Acrescentamos que, embora os três autores tidos como o principal embasamento teórico para esta pesquisa sejam franceses, seus estudos abrangem discussões universais, que dialogam com outras leituras realizadas e abordadas ao longo desta Tese, tanto em língua portuguesa como em língua espanhola. Destacamos, como exemplo, Silva (2010), que, para abordar as teorias do currículo, traz à tona questões discutidas também por Barthes, como os embates pelo poder. Assim como Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez (2000), que retomam, em sua obra, o conceito de *habitus*, de Bourdieu.

Esses são apenas alguns autores que demonstram a sustentação teórica que buscamos ao compor nosso referencial de pesquisa. Como esta é uma área que não possui vasta produção bibliográfica específica, nossos esforços se concentraram em reunir teóricos da literatura e da educação que pudessem respaldar nossas discussões de maneira coesa.

A partir da análise dos documentos curriculares, sobretudo, os programas de ensino e os PPPs que estruturam o curso de Letras em Assis, encontramos marcas que apontam para uma didática das literaturas em língua espanhola: existe, historicamente, a permanência de uma perspectiva filológica, sobre a qual a área de espanhol se construiu, porém, ela passa a conviver com tendências que abordam a literatura a partir de outras perspectivas, como os estudos culturais. Podemos inferir que, uma vez que a didática é o respaldo que se dá ao ensino de um conteúdo, embasado em teorias da educação, mas também nas teorias específicas do objeto, o ensino das literaturas hispânicas acompanha esse movimento teórico que congrega a filologia e os estudos culturais.

Desse modo, notamos que os programas de ensino deixam de ser calcados, predominantemente, em obras que abordam a historiografia literária e passam a incluir títulos que trazem à tona questões próprias do contexto cultural brasileiro, sobretudo, pelo viés da cultura. Com essa abertura para novas tendências, o curso de Letras em Assis foi construindo um perfil próprio, o de ensinar literaturas em língua espanhola para brasileiros, que são latino-americanos falantes de português. Essas características são de extrema importância, porque nós, assim como nossos vizinhos

hispano-americanos, buscamos romper com a visão eurocêntrica e incluir estudos pós-coloniais.

Realizamos entrevistas com dois docentes brasileiros que atuaram na área de literaturas em língua espanhola da UNESP de Assis, dentro do período contemplado por esta pesquisa a fim de cotejar suas narrativas com os dados obtidos através da análise documental. Ambos os professores tiveram grande importância para a área, não apenas por sua atuação no curso de Letras, como docentes de literaturas hispânicas, mas também por incorporarem ao currículo discussões teóricas responsáveis por arrojá-lo e deixá-lo alinhado às discussões do campo. Eles contribuíram para a reformulação do PPP e para o processo de reestruturação do curso, além de serem ativos em pesquisas e na publicação dos seus resultados.

Buscamos, nessas entrevistas, questioná-los sobre as suas representações acerca de literatura, literaturas hispânicas, cânone literário, ensino de literatura e formação de professores de literatura. Embora a palavra didática não apareça explicitamente nesses objetivos, defendemos que o conceito emerge nas narrativas dos docentes. Após a realização das entrevistas, concluímos que essa didática emergente vai ao encontro do que chamamos de *teacher education*, isto é, uma perspectiva que visa à formação docente crítica, com base na formação do leitor e no estímulo da autonomia leitora e pesquisadora, que se afasta de uma ideia de capacitação para o trabalho.

A presença constante do cânone literário no trabalho pedagógico se justifica, principalmente, quando retomamos as falas dos docentes entrevistados e confrontamos com os programas do curso espanhol. Deixar de trabalhar com a literatura canônica é negar aos professores em formação o direito de acessar obras que revolucionaram o cenário literário com sua linguagem e seus temas transgressores. Mesmo que essas obras não integrem uma noção de identidade nacional, mas forjem uma, elas são representativas das literaturas a que pertencem.

Ainda, estabelecemos comparações entre uma série de textos presentes em publicações acadêmicas do Brasil e da Espanha, vinculados à UNESP e à USC, são elas: *Revista de Letras* (1960-), anais dos *EPLLE* (1990-2002), *El Camino* (1987-1995), revista *Lenguaje y Textos* (1991-) e o livro *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da península Ibérica* (2004). Após selecionar os

textos por meio de palavras-chave que nos conduzissem à formação de uma didática da literatura, obtivemos dois resultados interessantes.

Primeiramente, diversos docentes universitários, tanto brasileiros quanto espanhóis, defendem a literatura comparada e a intertextualidade como caminho metodológico para o ensino de literatura. Esse ideário exige do docente um trabalho complexo, uma vez que mobiliza diversos aspectos que possam conduzir esse movimento interrelacional entre os textos e, pode ter como resultado, uma formação mais ampla para o aluno, que terá estimulado o domínio de aspectos formais de análise e crítica literária.

Percebemos, ainda, que, na universidade brasileira, as discussões acerca do ensino de literatura estão dentro do curso de Letras, uma vez que os docentes das disciplinas de literatura discutem questões de cunho teórico e, paralelamente, de cunho metodológico. Os docentes de literatura, autores dos textos publicados nos periódicos selecionados para esta discussão, demonstram uma preocupação com o ensino de literatura a partir de suas práticas e de como se efetiva essa didática da literatura no próprio ato de ensino de literatura.

Com isso, notamos que o Brasil está inserido em um movimento de reafirmar o ensino em âmbito latino-americano, pois existe a consciência de que não é possível ensinar literatura nos moldes do que se faz na Europa, por isso a importância dos estudos culturais. O ensino, nesse contexto cultural, permite que os alunos tenham acesso a uma crítica fundamentalmente discutida na América Latina, embasada em aspectos que tocam mais diretamente a esses povos e a essas culturas.

Em decorrência dessas análises, pudemos inferir que a formação de professores de literatura no Brasil, se embasa, sobretudo, nos modelos de professores e em suas práticas, e não somente em um processo de profissionalização. Isto é, as disciplinas de literatura não possuem um diálogo direto com as disciplinas pedagógicas, o que seria o ideal para a discussão sobre o ensino de literatura e a constante construção de uma didática da literatura, logo, esse movimento ocorre nas disciplinas de literaturas em língua espanhola, mesmo que não sistematicamente.

O que estamos apresentando, portanto, é uma noção de didática das literaturas em língua espanhola que emerge do discurso acadêmico, seja ele presente nos documentos curriculares, nas narrativas dos professores entrevistados ou nos

textos divulgados em publicações acadêmicas. Os docentes responsáveis por organizar esses três contextos que formam nosso *corpus* deixam marcas discursivas, que revelam, via representações sociais, essa perspectiva sobre o ensino que mapeamos, ou seja, essa didática.

Foi-nos possível reconhecer que esse olhar para o ensino de literatura não permaneceu o mesmo ao longo dos trinta e cinco anos analisados, conforme propunha a nossa hipótese inicial, logo, refutamos essa possibilidade. Entretanto, construímos uma nova percepção: existe um olhar canônico para o ensino de literaturas em língua espanhola, que se atualiza, se alinha às tendências do seu tempo, mas faz a manutenção dos poderes que o mantêm no centro do campo.

Essa perspectiva canônica significa que as lógicas de poder que alimentam o discurso acadêmico e o currículo são consideradas fundamentais para o ensino de literaturas em língua espanhola. A espinha dorsal de base filológica sobre a qual o curso se estrutura associada aos estudos de viés cultural, permeada por tendências de acesso ao texto literário que moldam as metodologias de ensino, como a literatura comparada, está amparada sob a lógica de uma *dóxa*.

Notamos que o discurso acadêmico é, então, doxal por natureza, visto que é responsável por manter as discussões sobre o ensino de literatura e sobre a formação de professores de literatura no centro do campo das Letras. Assim, de acordo com Barthes (2012), embora haja manifestações literárias, teorias e críticas fora da lógica do poder (âmbito do acrático), uma vez que elas adentram ao discurso universitário, tornam-se parte do discurso encrático, pois acessam o poder.

Dessa maneira, os programas de ensino contam uma história do ensino de literaturas em língua espanhola, com ênfase nos objetivos e nas referências bibliográficas, que demonstram um percurso pedagógico que acompanhou o seu tempo. Assim, houve o apogeu da tendência tecnicista, nos anos 1970, representado por uma perspectiva de ensino que acreditava na capacitação e na reprodução, o que as seções destacadas dos documentos curriculares comprovaram. Esse olhar pedagógico perdurou, porém, foi modificado à medida que os anos 1990 trouxeram ao curso de Letras novidades na inserção reiterada da cultura, exigindo tendências de ensino que permitissem o trabalho a partir dessa perspectiva.

As entrevistas com os docentes e a análise das publicações acadêmicas permitiram ampliar essas noções que já havíamos reconhecido, já que essas narrativas mapearam suas visões sobre o ensino das literaturas hispânicas, demonstrando as teorias literárias em que se embasavam, sua relação com o cânone literário e a maneira com que isso configurava sua relação com o ensino. Os professores compreenderam que o trabalho proposto pela filologia, que se alicerçava no trabalho com a leitura dos textos e com a historiografia da literatura já não era suficiente para o contexto de ensino brasileiro, o que demandou a inclusão dos estudos sobre cultura, em um processo de coexistência de tendências e de reconstrução pedagógica.

De tal modo, o ensino de literaturas hispânicas em Assis mostra-se condizente com as lógicas do campo no qual está inserido, interseccionado entre a literatura e a educação, assim como demonstra corresponder aos avanços de cada época, o que está de acordo com a concepção de didática, que é fruto de seu tempo. Com isso, podemos compreender que as disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de Letras mantêm-se arrojadas, mesclando a tradição e as novidades propostas pelo campo.

Concluimos que a didática das literaturas em língua espanhola que emerge dos dados coletados configura-se a partir de uma herança filológica, advinda dos cursos de formação de professores da Espanha, que se revisa e adequa ao nosso contexto cultural, ao longo dos anos, e passa a coexistir com teorias do pensamento pós-colonial. Essa perspectiva visa à formação de professores que sejam leitores literários, críticos e pesquisadores. Acreditamos que, assim, existe uma busca por formar professores de literatura que sejam conscientes da importância de acessar o texto literário, fundamentalmente, e trabalhar aspectos externos a ele de maneira complementar, como a história e a sociologia.

A contribuição da didática da literatura, enquanto campo de uma didática específica, recai sobre a necessidade de se formar leitores literários que, embasados nas diversas correntes teóricas, críticas e metodológicas, possam acessar efetivamente o texto literário, pois a formação de professores de literatura depende fundamentalmente da formação de leitores. Assim, reconhecemos as discussões de Mendoza Fillola (2003) e Munita (2017) em contextos hispânicos, dedicados aos anos

iniciais da educação básica e, em diálogo com eles, visamos trazer esse debate ao âmbito universitário brasileiro.

As discussões na área da didática das literaturas em língua espanhola em cursos de Letras, no Brasil, ainda são recentes, o que não nos permite traçar muitos diálogos, porém, acreditamos que o alinhamento do discurso docente e as representações do campo à estruturação do ensino de literaturas deve ser constantemente discutido e pesquisado no âmbito da formação de professores de literatura. Por fim, reiteramos nosso intuito de, com a Tese desenvolvida, contribuir para as discussões do campo da didática da literatura e da formação docente.

REFERÊNCIAS

ABUÍN GONZÁLEZ, Anxo; TARRÍO VARELA, Anxo (Org.). **Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas na Península Ibérica**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Signatura rerum**: sobre el método. Trad. Flavia Costa e Mercedes Ruvituso. Barcelona: Anagrama, 2010.

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. Literatura e ensino: perspectivas metodológicas. **Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE**, n. 8, v. 8, dez. 2014, p. 7-19.

ANDRADE, Antonio (Org.). **Leitura literária em línguas estrangeiras/adicionais: perspectivas sobre ensino e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3.ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **FronteiraZ**, n. 14, jul. 2015, p. 3-17.

_____. O lugar da literatura nos cursos de licenciatura. **Entreletras**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2019, p. 24-39.

BARBOSA, João Alexandre. Literatura nunca é apenas literatura. In: _____. **Linguagem e linguagens**. Série Ideias, n. 17. São Paulo: FTD, 1994, p. 21-26.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; CATANI, Denice Barbara; MORAES, Dislane Zerbinatti. Para Benjamin, segundo Benjamin, como disse Benjamin. Apropriações da obra do autor no campo educacional brasileiro (1980-2013). In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; MACHADO JR., Rubens; VEDDA, Miguel. (Org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 321-335.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Augusto Moretti de. **Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e as contribuições de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, 2005, p. 125-141.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2015.

_____. **Crítica e verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. A divisão das linguagens. In: _____. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 116-159.

_____. **O grau zero da escrita**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERNARDO, Maristela Veloso Campos (Org.). **O ensino noturno na UNESP**. São Paulo: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. Compreender. In: _____. (Org.). **A miséria do mundo**. Vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Escritos de educação**. Org. e Trad.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaistman. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 5.692/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (e outros)**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação - Conselho Federal de Educação. **Parecer no tocante ao Currículo Mínimo e duração dos cursos de Letras**. Parecer nº 283, de 19 de outubro de 1962. Relator: Valnir Chagas, p. 80-85.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

CEIA, Carlos. Profissão: professor de literatura. **Entreletras**, Araguaiana/TO, v. 3, n. 1, jan./jul. 2012, p. 195-214.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados/MS, v. 13, n. 24, jul./dez. 2011, p. 15-29.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, 1991, p. 173-191.

_____. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane do Nascimento. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Trad. Claudia Gilman. 3.ed. Buenos Aires: Aique, 1998.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barros Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CRÍTICA E HISTÓRIA LITERÁRIA, 2., 1961, Assis. **Anais** [...]. Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1963.

CRESPO BUITURÓN, Marcela. Reyes o mensajeros: glosas sobre la reflexión, en Argentina, acerca del canon literario. Sus proyecciones hacia los conceptos de identidad y poder. In: _____ et al (Org.). **Nuevas lecturas sobre marginalidad, canon y poder en el discurso literario**. Buenos Aires: Universidad del Salvador, 2015, p. 11-28.

CRUZ, Tiago Souza da. **O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa na UNESP-Assis**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

DALLA TORRE, Patrícia. **Literaturas de Língua Inglesa: representações e sistematizações do ensino**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. Trad. Enrique Pezzoni. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1974.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EL CAMINO: publicación anual del área de español. Assis: UNESP; FCL, 1987-1995. Anual.

ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS (EPLLE), 2-5, 1991-1998, Assis. **Anais** [...]. Assis: UNESP; FCL, 1991-1998.

ESTEVEES, Antônio Roberto. A FCL de Assis/UNESP: meio século atuando na formação de professores de espanhol. Apresentado em 2008. In: AGENDA COMEMORATIVA DOS 50 ANOS DA UNESP DE ASSIS, 2008, Assis.

_____. Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia C. (Org.). **Ensino de língua e literatura**: políticas, práticas e projetos. Campina Grande: Bagagem; UFCG, 2012, 191-210.

FANTINATI, Carlos Erivany. Achegas para os cinquenta anos do curso de Letras. In: _____. **O professor e o escritor**: estudos sobre literatura brasileira e leitura. Editora UNESP, 2011, p. 313-329.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, abr./jun. 2016, p. 539-553.

FUENTES, Carlos. **El espejo enterrado**. México: FCE, 1992.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de Latinoamérica**. 76.ed. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 2004.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Rafael. Historia (antigua) y filología. **Revista Electrónica de Estudios Filológicos**, n. 6, dic. 2003, n. p.

GUILLÉN, Claudio. **Teorías de la historia literaria**. Madrid: Espasa Calpe, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, Denice *et al* (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 39-49.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, dez. 1997, p. 15-35.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

LENGUAJE Y TEXTOS. Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1991-atual. Semestral.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez: 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDOZA FILOLLOLA, Antonio (Org.). **Didáctica de la lengua y la literatura para primaria**. Madrid: Alhambra, 2003.

MUNITA, Felipe. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, abr./jun. 2017, p. 379-392.

MUNITA, Felipe; MARGALLO, Ana María. La didáctica de la literatura: configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. **Perfiles Educativos**, v. 41, n. 164, 2019, p. 154-170.

NAVAS RUIZ, Ricardo. Entrevista com o hispanista Ricardo Navas Ruiz. [Entrevista concedida a Maira Angélica Pandolfi]. **Portal de Notícias da UNESP**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assessoria de Comunicação e Imprensa, 9 dez. 2013. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/12825/entrevista-com-o-hispanista-ricardo-navas-ruiz/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Sobre la enseñanza del español. **Revista de Letras**, v. 2. Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1961, p. 158-188.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. Trad. Belmira Oliveira Bueno. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, v. 21, n. 2, jul./dez. 1995, p. 119-137.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. In: _____ et al. **Projeto história**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. São Paulo, v. 10, dez. 1993, p. 7-28.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Fábio Ruela de. **História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (1958-1964)**: memória da formação de um Instituto Superior no interior paulista. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. [S.l.: s.n.], 2004.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, v. 17, n. 1, 2004, p. 47-62.

PAZ, Octavio. Alrededores de la Literatura Hispanoamericana. In: _____. **Mediaciones**. Barcelona: Seix Barral, 1981, p. 25-37.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: _____. **Flores da escrivania**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 91-99.

_____. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, São Paulo, n. 9, 2006, p. 16-29.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013, p. 143-162.

PIZARRO, Ana. Palavra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales. In: _____ (Org.). **A situação colonial**. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da Unicamp, 1993. América Latina: palavra, literatura e cultura, v. 1, p. 19-37.

POZUELO YVANCOS, José María; ARADRA SÁNCHEZ, Rosa María. **Teoría del canon y literatura española**. Madrid: Cátedra, 2000.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RENZI, Lorenzo. **Introducción a la filología románica**. Trad. Pilar García Mouton. Madrid: Gredos, 1982.

REVISTA DE LETRAS. Assis/Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), 1960-atual. Anual.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura e Sociedade**, n. 24, jan./jun. 2017, p. 114-124.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 9-27.

_____. **Las raíces y el laberinto de América Latina**. Trad. Monica González García. Buenos Aires: Corregidor, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 4.ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Que é a literatura?**. 3.ed. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Fábio Aurélio Aparecido. **A história do ensino de literatura em periódicos acadêmicos**: literaturas em língua espanhola. Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica - PIBIC. Orientação: Sérgio Fabiano Annibal. Assis: UNESP, 2022. *mimeo*.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Zélia Lopes da; FERREIRA, Sandra Aparecida. **A trajetória da Faculdade de Ciências e Letras de Assis nos desafios educacionais do ensino superior**: entre o passado e o futuro. Assis: UNESP-Campus de Assis, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE LÍNGUA E LITERATURA. **Tendências da literatura contemporânea**. Rio de Janeiro: Germana, 1969. Coleção Estudos Universitários, v.1.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional e as fontes para a cultura escolar brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 37, 1994, p. 177-183.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Estatuto da UNESP**. Versão consolidada. Resolução Unesp nº 21, de 21/02/1989. Aprovada pelo Decreto nº 29. 720, de 03/03/1989. Reitoria – Unesp, 1989.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Letras**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Proposta de reestruturação do curso de Letras**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Letras**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Unesp, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./out./nov./dez., 1995, p. 63-82.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS DISCIPLINAS DE LITERATURAS EM LÍNGUA ESPANHOLA NO CURSO DE LETRAS EM ASSIS (1970-2005)

ACCORSI, Elza. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana I**. Assis: Unesp, 1978. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana II**. Assis: Unesp, 1978b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza. **Língua e Literatura Espanhola**. Assis: FFCL, 1971. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, FFCL).

ACCORSI, Elza. **Língua e Literatura Espanhola**. Assis: FFCL, 1972. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, FFCL).

ACCORSI, Elza. **Língua e Literatura Espanhola**. Assis: FFCL, 1973. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, FFCL).

ACCORSI, Elza; BENÍCIO, Paulo Célio. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana**. Assis: Unesp, 1976. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana IV**. Assis: Unesp, 1976. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana I**. Assis: Unesp, 1977a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana II**. Assis: Unesp, 1977b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana III**. Assis: Unesp, 1977c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana IV**. Assis: Unesp, 1977d. (Plano de curso do curso de Graduação

em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1981a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana III**. Assis: Unesp, 1981b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-americana V**. Assis: Unesp, 1978a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-americana VI**. Assis: Unesp, 1978b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-americana VII**. Assis: Unesp, 1978c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-americana VIII**. Assis: Unesp, 1978d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1980a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1980b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1982a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1982b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana III**. Assis: Unesp, 1982c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1982d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana III**. Assis: Unesp, 1980c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1980d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana III**. Assis: Unesp, 1979. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1981a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana I**. Assis: Unesp, 1979a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana II**. Assis: Unesp, 1979b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1981b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; MARTINS, Manoel Dias; BENÍCIO, Paulo Célio. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana**. Assis: Unesp, 1974. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

ACCORSI, Elza; MARTINS, Manoel Dias; BENÍCIO, Paulo Célio. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana I**. Assis: FFCL, 1975a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, FFCL).

ACCORSI, Elza; MARTINS, Manoel Dias; BENÍCIO, Paulo Célio. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana II**. Assis: FFCL, 1975b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, FFCL).

ACCORSI, Elza; MARTINS, Manoel Dias; BENÍCIO, Paulo Célio. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana III**. Assis: FFCL, 1975c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, FFCL).

ACCORSI, Elza; MARTINS, Manoel Dias; BENÍCIO, Paulo Célio. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana IV**. Assis: FFCL, 1975d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, FFCL).

ESTEVES, Antônio Roberto *et al.* **Cultura Hispânica**. Assis: Unesp, 2002. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVES, Antônio Roberto *et al.* **Poesia Hispânica**. Assis: Unesp, 1995. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVES, Antônio Roberto. **Cultura Hispânica**. Assis: Unesp, 1991. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVES, Antônio Roberto. **Cultura Hispânica**. Assis: Unesp, 1997c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 1996a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 1997a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 1998a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2001. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2002. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2005. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1993. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1995. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1996b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1997b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1998b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto. **Literatura Hispano-americana II**. Assis: Unesp, 1999. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 1994a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2003a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2004a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1992. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1994b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 2003b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 2004b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; LOPES, Nanci; MILTON, Heloisa Costa. **Presença da Literatura Espanhola na Literatura Brasileira**. Assis: Unesp, 1996. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; MILTON, Heloisa Costa. **Cultura Hispânica**. Assis: Unesp, 1999. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-americana II**. Assis: Unesp, 2000. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-americana II**. Assis: Unesp, 2001. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ESTEVEES, Antônio Roberto; MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-americana II**. Assis: Unesp, 2002. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

GOLDONI, Rubia Prates. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 1999a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

GOLDONI, Rubia Prates. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2000a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

GOLDONI, Rubia Prates. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2000b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

GOLDONI, Rubia Prates. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1999b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo *et al.* **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1986a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo *et al.* **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1986b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo *et al.* **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana III**. Assis: Unesp, 1986c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo *et al.* **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1986d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo. **Materiais didáticos para espanhol L2**. Assis: Unesp, 1992. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; AMARAL, Vera Lúcia do. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1987. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1983a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1983b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana III**. Assis: Unesp, 1983c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1983d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1984a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1984b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana III**. Assis: Unesp, 1984c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1984d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1985a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1985b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana III**. Assis: Unesp, 1985c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; GRECCO, Mariluce Miraz de Freitas; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1985d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

HOYOS, Balbina Lorenzo Feijóo; MAZZONI, Liliana Marta Fernandez de; LOPES, Nanci. **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana III**. Assis: Unesp, 1987. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

Literatura Espanhola I. Assis: Unesp, 1989a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Espanhola I. Assis: Unesp, 1990a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Espanhola II. Assis: Unesp, 1989b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Espanhola II. Assis: Unesp, 1990b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Hispano-Americana I. Assis: Unesp, 1989c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Hispano-Americana I. Assis: Unesp, 1990c. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Hispano-Americana II. Assis: Unesp, 1989d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Hispano-Americana II. Assis: Unesp, 1990d. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola I.** Assis: Unesp, 1991a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola I.** Assis: Unesp, 1992. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola I.** Assis: Unesp, 1993. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola I.** Assis: Unesp, 1995. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II.** Assis: Unesp, 1991b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II.** Assis: Unesp, 2001. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II.** Assis: Unesp, 2002. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II.** Assis: Unesp, 2005. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LOPES, Nanci. **O significado de Don Quijote de la Mancha.** Assis: Unesp, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MAZZONI, Liliana Marta Fernandez de. **Literatura Hispano-Americana I.** Assis: Unesp, 1988a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

MAZZONI, Liliana Marta Fernandez de. **Literatura Hispano-Americana II.** Assis: Unesp, 1988b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

MAZZONI, Liliana Marta Fernandez de; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola I.** Assis: Unesp, 1988a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

MAZZONI, Liliana Marta Fernandez de; LOPES, Nanci. **Literatura Espanhola II**. Assis: Unesp, 1988b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

MAZZONI, Liliana Marta Fernandez de; LOPES, Nanci; AMARAL, Vera Lúcia do. **Literatura Espanhola IV**. Assis: Unesp, 1987. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1991a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1992a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1993a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1994a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1995a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1996a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1997a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1998a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 1999. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 2000. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 2001. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 2002. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 2003a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 2005a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1991b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1992b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1993b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1994b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1995b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1996b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1997b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 1998b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 2003b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 2005b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa; ESTEVES, Antônio Roberto. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 2004a. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, Heloisa Costa; ESTEVES, Antônio Roberto. **Literatura Hispano-Americana II**. Assis: Unesp, 2004b. (Plano de curso do curso de Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

O programa da disciplina de **Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana I** do ano de 1987 não consta nos arquivos consultados na Seção Técnica de Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS DISCIPLINAS DE LITERATURAS EM
LÍNGUA ESPANHOLA DO CURSO DE *FILOLOGÍA HISPÁNICA* DA
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (1970-2005)**

AZAUSTRE GALIANA, Antonio. **Crítica Textual Hispánica**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

AZAUSTRE GALIANA, Antonio. **Literatura Española del Siglo XVI**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

AZAUSTRE GALIANA, Antonio. **Literatura Española II: corrientes prosísticas del siglo XVI**. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

CASAS RIGALL, Juan. **Literatura Española I: Edad Media**. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

CASAS RIGALL, Juan; FERNÁNDEZ PÉREZ, Juan Carlos. **Literatura Española Medieval**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

GONZÁLEZ HERRÁN, José Manuel. **Literatura Española de los Siglos XVIII-XIX**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Introducción a la Literatura Comparada. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Literatura Española I. Santiago de Compostela: USC, 1973. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Literatura Española II. Santiago de Compostela: USC, 1973. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Literatura Española III. Santiago de Compostela: USC, 1973. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Literatura Española IV: medieval. Santiago de Compostela: USC, 1973. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Literatura Española V: la narrativa picaresca. Santiago de Compostela: USC, 1973. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Literatura Hispanoamericana I. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Literatura Hispanoamericana II. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

Literatura Hispanoamericana. Santiago de Compostela: USC, 1973. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

MARTUL TOBÍO, Luís. **Literatura Hispanoamericana:** hasta el siglo XIX. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

MARTUL TOBÍO, Luís. **Literatura Hispanoamericana:** siglo XX. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

NOVO, Yolanda. **Literatura Española III:** siglo XVII. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

NOVO, Yolanda. **Literatura Española IV:** Cervantes. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

PENAS VARELA, Ermitas. **Comentario Literario de Textos Hispánicos.** Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

PENAS VARELA, Ermitas. **Literatura Española V:** teatro del siglo XIX. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

PENAS VARELA, Ermitas. **Literatura Española VI:** la generación del 98 y la renovación de los géneros literarios. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

PENAS VARELA, Ermitas. **Metodología de la Investigación en la Literatura Española.** Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

REY, Alfonso. **Literatura Española del Siglo XVII**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

REY, Alfonso. **Metodología de la Investigación en la Literatura Española**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

ROJO, Guillermo. **Análisis Computadorizado de Textos Hispánicos**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

SANTOS ZAS, Margarita. **Literatura Española del Siglo XX**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

VILLANUEVA PRIETO, Darío; ABUÍN GONZÁLEZ, Anxo. **Introducción a la Literatura Comparada**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

VIÑA LISTE, José María. **Comentario Literario de Textos Hispánicos**. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

VIÑA LISTE, José María. **Introducción a la Historia de la Literatura Española**. Santiago de Compostela: USC, 1994. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

VIÑA LISTE, José María. **Introducción a la Historia de la Literatura Española**. Santiago de Compostela: USC, 2003-2004. (Plano de curso do curso de Graduação em Filologia Hispânica da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela).

ANEXOS

Anexo I

Roteiro das entrevistas

A seguir, expomos o roteiro das entrevistas que foram realizadas após o preenchimento de um questionário com informações sobre a formação e a atuação dos docentes entrevistados:

- I. Como é/foi ensinar literaturas de língua espanhola para alunos que também serão professores? Havia uma reflexão sobre o assunto?
- II. A teoria literária e a crítica literária te ajudam/ajudaram em que medida para ensinar literatura? Essa teoria e essa crítica literária para o ensino de literaturas de língua espanhola são de autores hispânicos ou brasileiros?
- III. Quais são/eram os seus objetivos quando você ensina/ensinava literaturas de língua espanhola em nível superior? O que é importante para o aluno?
- IV. As disciplinas de literaturas de língua espanhola buscam formar leitores literários? Se possível, comente um pouco sobre a sua observação em relação a isso.
- V. Como se enxerga/enxergava o espaço dedicado ao cânone nas suas aulas? Esse conceito de cânone partia do ponto de vista hispânico ou brasileiro?

Anexo II

Transcrição da entrevista com o PLLE1

Entrevistador - Muito bem... Então, Assis, 31 de agosto de 2021, eu estou com o entrevistado, PLLE1, docente aposentado do Departamento de Letras Modernas da UNESP de Assis e a sua entrevista contribuirá para minha pesquisa de Doutorado, intitulada “A trajetória das disciplinas de literaturas de língua espanhola no curso de graduação em Letras da UNESP de Assis”. Antes de a gente começar, o senhor autoriza a gravação desta entrevista?

Entrevistado - Sim, claro!

Entrevistado - Muito obrigado... Como o senhor leu, então, no TCLE, que o senhor já me mandou assinado, ela será composta primeiro por um formulário de informações básicas sobre o senhor, que é o entrevistado, e, na sequência, por cinco questões abertas, que vão nos permitir dialogar um pouco, então, sobre objeto de pesquisa. Nessa primeira parte do formulário, são questões muito técnicas sobre o seu... o seu perfil acadêmico e profissional. Então... O seu nome completo: PLLE1, atualmente, o senhor está com quantos anos?

Entrevistado - Tem que fazer as contas, né?

Entrevistador - Pode ser uma estimativa [risos]...

Entrevistado - [risos]... Não, sessenta e um...

Entrevistador - Ótimo!

Entrevistado - Sessenta e dois... Desculpa!

Entrevistador - Tudo bem... Vamos falar um pouquinho sobre a sua formação acadêmica. O senhor possui graduação em Letras/Espanhol?

Entrevistado - Isso eu não conto para ninguém, nunca [risos]. Não, a minha graduação é graduação em Letras/Inglês.

Entrevistador - [repete] Letras/Inglês... Foi em instituição pública?

Entrevistado - Eu cursei espanhol até o... na UNESP de Rio Preto. O currículo da UNESP de Rio Preto, a partir de 76, era o mesmo da UNESP de Assis, então, se fazia duas línguas estrangeiras, eu... eu fiz inglês até o quarto ano e o meu título é em inglês, e espanhol eu fiz até o terceiro, não cheguei a pegar a habilitação em espanhol.

Entrevistador - [Concordando] Por conta da habilitação... é... dessa dupla habilitação. Especialização, o senhor chegou a fazer?

Entrevistado - Então, aí... Eu fiz um curso que a gente pode classificar como especialização, no *Instituto de Cooperación Iberoamericana*, em Madrid, na Espanha.

Entrevistador - Ah...

Entrevistado - Pelo número de horas, ele equivale a uma especialização... que é “*profesor de filología española*”, o título.

Entrevistador - Ah... ótimo, então na área de espanhol.

Entrevistado - Sim, por isso que eu trabalho na área de espanhol... então, esse título que me permitiu.

Entrevistador - Ah! Foi a partir daí, então, o encaminhamento. O seu Mestrado foi também na área de espanhol?

Entrevistado - Não, meu Mestrado foi em literatura brasileira na UNESP de Rio Preto.

Entrevistador - Ótimo! [repete] Em literatura brasileira... E o Doutorado?

Entrevistado - O Doutorado foi em literaturas de língua espanhola na USP. Eu não me lembro se na época era... porque ele flutuou bastante, se o nome exato era literaturas de língua espanhola ou se era língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana, porque tem... é... de acordo com os reconhecimentos, ele mudou de nome, mas, se eu não me engano, pelo meu diploma, é literaturas de língua espanhola.

Entrevistador - Certo, [retoma o formulário] agora, falando um pouco da atuação do senhor, quais eram as principais linhas de pesquisa em que a senhor atuava dentro da área de espanhol?

Entrevistado - Linhas de pesquisa... Você quer pesquisa ou atuação?

Entrevistador - Pesquisa... Pode ser pesquisa, porque, na sequência, vou perguntar em relação ao departamento e aí já vai ser na atuação.

Entrevistado - Na pesquisa, sempre trabalhei em Literatura, estudos literários sempre foi minha pesquisa.

Entrevistador - E dentro do Departamento de Letras Modernas?

Entrevistado - [Repete] Departamento de Letras Modernas... o concurso que eu prestei, na época, eles eram: língua espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana. Eu quando comecei a trabalhar, eu comecei com... dei até aula de prática de ensino, mas é... de espanhol, mas era de língua espanhola, mas basicamente literatura espanhola.

Entrevistador - Certo. E no âmbito da pós-graduação?

Entrevistado - No âmbito da pós-graduação, a minha disciplina se chamou, em um primeiro momento, Literatura e História, Romance Histórico Brasileiro, porque a gente tem uma história né? Porque a PLLE2 já trabalhava com o Romance Histórico Hispano-Americano, aí eu entrei. A nossa Tese é muito parecida, as duas com literatura e história e os dois trabalhamos na área da comparada com espanhola e hispano-americana. Ela é um pouco anterior a mim, então, quando ela entrou na pós-graduação, ela presenciou dois cursos, um de Literatura Comparada a Picaresca né? Não me lembro exatamente como se chamava o dela, você acha no *Lattes* dela, mas era sobre a picaresca espanhola na literatura brasileira, ela trabalhava com o *Macunaíma*, a picaresca no Mário de Andrade, *Macunaíma*. E depois ela... porque esse é o Mestrado dela, aí quando... pouco depois ela começou a trabalhar, ela criou uma segunda disciplina que é... era o Romance Histórico Hispano-Americano, aí quando eu me credenciei, para não haver choque, principalmente, de interesse dos alunos, eu... eu credenciei essa, que é Literatura e História ou Romance Histórico Brasileiro, não sei se tem algum novo romance brasileiro, que é o que deu origem aquele livro meu, da... do Romance Histórico Brasileiro Contemporâneo.

Entrevistador - Conheço... Ótimo! E o seu período de atuação como docente no departamento de Letras Modernas foi?

Entrevistado - De 1989 a 2018.

Entrevistador - Certo... Bom, como prometido, essa primeira parte foi tranquila e rápida, agora a gente vai para as cinco questões, na verdade são cinco questões abertas, que vão permitir que o senhor responda da forma com que o senhor se sinta mais à vontade e também fique à vontade para não responder alguma caso o senhor acredite que não seja conveniente. Bom, pensando, então, no meu contexto de pesquisa, minha primeira pergunta é: como foi ensinar literaturas de língua espanhola para alunos que também serão professores, ou seja, no curso de formação de professores? Havia na época uma reflexão sobre esse assunto?

Entrevistado - Isso deve estar na tua Tese né? Nos objetivos da tua Tese... é [pausa] você sabe muito bem que não havia... sei lá, trinta anos atrás, e mesmo hoje, muitas das literaturas, não havia essa preocupação com o ensino de literatura em si. Apesar de que, naquela época, o ensino de língua... nós estávamos passando, o ensino de língua espanhola... estávamos passando por um período de, digamos, de mudanças, era o início dos chamados métodos comunicativos e aí introduzia, né, o ensinar língua significava trabalhar com literatura. Então, eu, particularmente, sempre tive uma formação muito eclética e sempre trabalhei com o que eu chamava de Literatura e Cultura. Então, logo no primeiro ano, eu já dei cursos de extensão: de música popular latino-americana, de literaturas específicas né, hispano-americana e o texto literário no ensino de língua. Então, a reflexão que se fazia era a presença da cultura e da literatura no ensino de língua. Claro que, desde o primeiro momento, depois você pega e dá uma olhada nos... nos objetivos do EPLLE. O EPLLE, ele foi implantado logo depois da minha chegada aqui, da nossa chegada né, minha e da PLLE2. Desde o primeiro momento, havia essa preocupação do ensino de literatura, mas naquele momento estava começando em cima... no caso do espanhol, naquele momento estava começando o ensino de língua espanhola na rede, nos centros de línguas, então, falar no ensino de literatura era uma coisa meio que antecipada. O que mais?

Entrevistador - [Risos] Bom, pensando então em relação ao ensino de literatura, embora não houvesse essa reflexão, nas palavras do senhor: a teoria literária e a crítica literária te ajudaram em que medida para pensar esse ensino de literatura? E elas, tanto a crítica quanto a teoria, eram basicamente de hispânicos ou de brasileiros?

Entrevistado - É... Você está falando do curso de Letras em geral, o curso de Letras em geral, o aluno... o nosso aluno aqui, ele vai sendo preparado para ter uma dupla licenciatura, então ele tem a área de língua estrangeira né, com língua e literaturas estrangeiras, no caso do espanhol, são duas literaturas. Mas, tem também toda a parte da... da literatura brasileira e das literaturas de língua portuguesa, porque a habilitação... e essa é uma coisa que nem sempre bate muito, como o que se ensina em sala de aula, isso desde o início, a habilitação é, você pode olhar lá no seu diploma, é professor de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, eu não sei se a palavra é exatamente essa ou se é portuguesa e brasileira, e no caso, professor de língua estrangeira, espanhol, e literaturas de língua espanhola. É, teoria... no final dos anos 80, nós estávamos, digamos, em uma transição entre alguns modelos de teóricos, na teoria da literatura... eu acho que a grande importância nossa, minha e da PLLE2, dos professores de francês e alguns outros professores, é a introdução da literatura comparada e dos estudos culturais. Então, os nossos cursos de literatura nunca foram cursos de historiografia literária, nunca foram cursos de história da literatura. Se você entrevistar alguns professores mais antigos depois, talvez você encontre, em alguns deles, essa questão da história da literatura, mas nós nunca estivemos, quando eu falo nós, eu estou pensando em mim e na PLLE2. Nós nunca estivemos muito preocupados com a história da literatura, a gente trabalhava com o texto literário e trabalhava com as características do texto literário, é claro que como fomos formados, no caso das literaturas de língua espanhola, com aquilo que na Espanha se chamava “filologia”, que é uma metodologia que, no Brasil, não se usava muito, mas associa a língua e a literatura, as duas ao mesmo tempo, a gente trabalhava com leitura do texto literário, na maior parte das vezes. Então, mesmo que os nossos alunos não tinham uma formação muito sólida na área de leitura e não tinham um domínio de língua muito, digamos, muito perfeito. Então, se trabalhava com a leitura do texto literário, é claro que se trabalhava no modelo, digamos... o currículo, não me lembro aqui exatamente quando ocorreu, acho que em 2002, a primeira mudança curricular.

Entrevistador - 2005.

Entrevistado – É, 2005... começou em 2002 e foi até 2005, que levaram anos para fazer uma reestruturação... depois você consulta lá na história, houve o momento, eu não me lembro em que ano começou, se eu não me engano em 88 ainda estava... a

disciplina não se chamava Língua Espanhola ou Literatura Espanhola, ou Literatura Hispano-Americana; se chamava Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana. Eram seis aulas por semana e essas seis aulas eram divididas em duas aulas por dia, de uma forma quase que informal, porque nos registros, se não estou enganado, constava esse nome imenso das três áreas, no caso do espanhol. Em outras áreas eram só duas, no caso do alemão e italiano. Então, se fazia uma, digamos, uma integração entre a língua e as literaturas, no caso do espanhol, que era Língua Espanhola e Cultura Hispânica, você tinha nas aulas de língua, textos literários e nas aulas de literatura, dependendo do professor, alguns trabalhavam com aspectos linguísticos.

Entrevistador - Então a crítica literária não era tão presente nesse sentido?

Entrevistado - A crítica literária sim... o que você entende por crítica literária?

Entrevistador - Bom...[risos].

Entrevistado - Se você entender crítica literária por leitura de texto literário, ela sempre foi muito presente. Eu te perguntei, porque a crítica literária... você está falando da crítica ou da teoria? A teoria literária, isso sim. Muitas vezes, eu me lembro de a PLLE2, reclamando que os nossos colegas de teoria da literatura nem sempre davam teoria da literatura, então eles não falavam sobre gêneros; não ensinavam o que é um poema; nem as estruturas da narrativa. Essa coisa toda aqui, a PLLE2 vivia reclamando que ela tinha que dar teoria literária nas aulas de literatura hispano-americana e sempre a gente tinha que fazer isso mesmo, porque a teoria da literatura em si, ela é uma coisa meio complexa e os alunos não dominavam muito bem. Chegavam no terceiro ano e eles não sabiam o que era e quais seriam as marcas de um texto lírico; ou de um de um texto em prosa; ou de um texto... sempre houve uma ausência aqui, isso é problema do campus de Assis: o texto dramático. No caso do espanhol não, nós tínhamos a professora Balbina, ela gostava muito de teatro e trabalhava muito com o teatro em Língua Espanhola, às vezes até chegava a achar que ensinar literatura espanhola era representar algumas peças de teatro e ela representava a... esses clássicos da literatura espanhola. Agora, crítica literária... quando nós começamos aqui, eu comecei, nós trabalhávamos, nós introduzimos praticamente... os Estudos Culturais e a Literatura Comparada. Então eu estava te

falando que a PLLE2, por exemplo, ela fez a Dissertação de Mestrado dela, era a leitura da picaresca espanhola aplicada ao *Macunaíma*, de Mário. Então, esse contraponto entre as literaturas de língua espanhola e as literaturas de língua portuguesa, ele sempre existiu, ele está praticamente na origem da faculdade... se você pensar o Morejón, acho que foi publicado pela Faculdade de Filosofia de Assis, a Tese se chama *Unamuno y Portugal*; ele trabalhou as leituras que os portugueses fizeram do Miguel de Unamuno; isso no final dos anos 50, começo dos anos 60, então sempre houve esse contraponto. Depois, a professora Nanci, por exemplo, tem o primeiro curso que ela ofereceu na pós-graduação, foi um curso em que ela comparava o Mário de Andrade com *Um Poeta em Nova York*, do Lorca, do García Lorca... Então, foi um curso que acabou não se concretizando, porque não teve alunos, mas o curso foi planejado para fazer esse contraponto entre literaturas de língua espanhola e literaturas de língua portuguesa; sempre houve. Mesmo porque a pós-graduação daqui, naquele momento, ela era Teoria Literária e Literatura Comparada, então tinha Literatura Comparada e nunca houve pós-graduação em literaturas de língua espanhola especificamente, mais para frente a gente foi fazendo, usando o referencial teórico e trabalhando corpus espanhóis ou hispano-americanos, mas no título é Estudos Literários e Literatura Comparada. Então, esse contraponto sempre foi feito desde o início e os Estudos Culturais também, os Estudos de Gênero... o cruzamento entre os gêneros... literatura e música; literatura e poesia; poesia e música, isso sempre existiu, pelo menos na nossa cabeça, não sei na cabeça dos alunos como acontecia.

Entrevistador - Sim, eu vejo nos programas das disciplinas de Cultura Hispânica, mesmo, que foram oferecidas durante as décadas, mesmo. Bom... então pensando nesse sentido, é uma pergunta que se relaciona um pouco à primeira também. Quais eram seus objetivos, e aí quando eu digo seus, em relação à Área também, mas claro, respondendo aqui, enquanto professor, ao se ensinar literaturas de língua espanhola em nível superior? O que era considerado importante para um aluno de nível superior?

Entrevistado - Então, no caso das literaturas estrangeiras, o objetivo era quase que um objetivo de informação de conteúdo, mesmo, porque as literaturas estrangeiras são literaturas que eram completamente desconhecidas pelos alunos, ao contrário da literatura brasileira e da literatura portuguesa, que os mais antigos nesse momento, ou seja, você ainda tinha literatura portuguesa no antigo Ensino Médio, no antigo

Segundo Grau. Eu estudei literatura portuguesa no meu Ensino Médio e a literatura brasileira sempre presente, no caso das literaturas estrangeiras você não tinha. Então, a primeira preocupação era conteudística, era você dar uma ideia para o aluno, se você pensar lá nos objetivos, não estou com os objetivos aqui, mas era isso, dar uma formação geral da literatura espanhola, no caso, ou hispano-americana. Depois, na nova grade curricular, é que se dividiu e passou a ser Literaturas de Língua Espanhola. Mudar currículo na UNESP de Assis sempre foi uma tarefa muito dura. Os nossos colegas da... nos anos 90, nós formamos um grupo bastante interessante de discussão... formado por professores da USP, o meu orientador e da PLLE2, que era o mesmo, nesse momento ele orientava algumas colegas da Universidade Federal Fluminense, eles orientavam... ele orientou a Magnólia Brasil; ele orientou a Sueli; ele orientou a Ligia Peres... e a gente formou um grupo mais ou menos de discussão, a gente chegou a fazer alguma disciplina juntos lá da USP e a gente fazia discussões. É, uma das coisas que... isso tudo para chegar na mudança curricular, o pessoal da Federal Fluminense, capitaneados pelo professor André Trouche, você deve ter visto em algum momento... eles decidiram romper, no currículo deles, com o ensino conteudístico historiográfico e eles introduziram uma reforma curricular, uma forma de ver a literatura, de estudar literatura através dos gêneros... e a gente discutia, isso daí e eles fizeram lá, sei lá, uns cinco ou seis anos antes da gente, aí quando nós fizemos a segunda reforma, que nós mudamos a disciplina, nós passamos também a não fazer mais uma leitura, digamos, historiográfica, ou seja, na linha do tempo, na cronologia do tempo, mas trabalhar com gênero ou tema, então por exemplo lá na UFF, em determinado momento, eles trabalhavam com o campo e a cidade, faziam um recorte das literaturas de países de língua espanhola, estudando esse tema do campo e da cidade em todas as literaturas; ou então no caso do gênero dramático, então, pegavam o teatro e trabalhavam com todas as literaturas e a gente tentou fazer isso aqui na grade nova, diferente da grade antiga. Se você pegar lá os meus programas, você vai ver que, desde o princípio, era uma coisa bem tradicional, começava na Idade Média e não chegava na Pós-Modernidade, porque não tinha tempo. Eram poucas aulas por semana e não, a gente chegava no máximo nas vanguardas... mas, eu nunca gostei da Idade Média e ao contrário do meu orientador, a gente até tinha discussões teóricas sobre isso, eu não achava que devêssemos começar na Idade Média então, eu começava no chamado Século de Ouro, no Humanismo, começava no *Lazarillo*, na *Celestina*, nesses textos de transição da Idade

Média para a Idade Moderna e o Clássico, né? Porque nós temos as literaturas de língua espanhola no caso, a literatura espanhola, ela tem dois grandes momentos em que elas são canônicas né? São parte da literatura universal, que é o chamado Século de Ouro, a literatura do Renascimento e do Barroco e depois no século XX as literaturas das vanguardas. O século XVIII praticamente não teve grandes nomes né?, grande divulgação, e o século XIX também não, apesar do romance ter sido... o romance como epopeia da poesia surgiu no século XIX, mas no caso das literaturas de língua espanhola, nós temos dois grandes precedentes de romance antes do século XIX que é a... a picaresca com o *Lazarillo de Tormes* e o romance pícaro na picaresca e o *Quixote*, que são dois grandes mitos literários que fazem com que o romance do século XIX seja uma mera, digamos, releitura do romance romântico e do romance realista francês. E no século XX, nós vamos ter as vanguardas, aí sim nós temos um outro grande momento das literaturas de língua espanhola e da literatura espanhola, no caso, a chamada *Generación del veintisiete*, os vanguardistas, então... veja você, para um aluno que não tinha, na época e hoje não tem nenhuma, e não sei se isso é importante né?, chegamos a uma conclusão depois, com o passar do tempo, de que o aluno não precisa ter lido o *Quixote* para ler um narrador do século XX, a menos que seja literatura comparada, ou não precisa ter lido a picaresca para ler o romance do século XX, o romance moderno e pós-moderno. Mas, naquele momento, se achava que tinha que se começar com *El Cid*, para chegar nas leituras contemporâneas do *El Cid*. O grande problema dos cursos de literatura, não eram só os nossos, os de literatura brasileira e literatura portuguesa também, era sempre o grande volume de leitura, o cânone é muito grande e a gente achava que o aluno tinha de sair é... tendo lido uma série de obras canônicas. E aí o método não importava muito, quer dizer, a da literatura nós não achávamos que fosse importante que o aluno soubesse um método que servisse para qualquer texto literário de qualquer língua e essa é uma coisa que alguns professores faziam. O estruturalismo nos ajudou muito, os professores da minha geração e nós trabalhávamos bem isso daí e complementávamos o que os colegas do Departamento de Literatura não faziam né?, que era... apesar dos formalistas russos terem criado métodos de leitura bastante interessantes ou depois dos estruturalistas franceses também, essas leituras nunca chegavam aqui, às vezes nem os professores, os mais antigos, lemos e dominamos, tanto que o Bakhtin veio aparecer muito tempo depois. Bom... não sei se eu estou enrolando muito ou se está sendo muito caótico.

Entrevistador - [Risos] Não, está sendo ótimo! Duas das coisas que o senhor disse eu vou abordar melhor nas duas próximas perguntas, aí o senhor vai poder desenvolver um pouco mais também. Pegando um gancho com o que senhor comentou sobre as leituras realizadas pelos alunos, a minha pergunta agora é: as disciplinas de literaturas de língua espanhola buscavam formar leitores literários?

Entrevistado - Sim. Basicamente leitores literários, a gente trabalhava basicamente com isso.

Entrevistador - E em que medida isso acontecia na prática?

Entrevistado - Olha, o professor nunca sabe o que acontece do outro lado, na nossa cabeça, talvez fosse o caso de você incluir, não sei se vocês incluíram nas suas entrevistas, entrevistas com ex-alunos que hoje não são professores de literatura da UNESP, pegar alunos que são professores de outras áreas ou de outras disciplinas, eu não sei até que ponto isso funciona, na fantasia do professor sempre funciona. É claro que na minha fantasia, mesmo porque eu nunca exigi isso... os alunos não liam o *Quixote*, a gente trabalhava alguns trechos do *Quixote* e trabalhava, então aí vem a história da questão da crítica literária, o *Quixote* é um texto bastante metaficcional, então a gente trabalhava basicamente com o prólogo, que é totalmente metaficcional, e com o escrutínio da... essa semana vi uma tradução mal feita que chamava a biblioteca do *Quixote* de livraria, com a tradução do espanhol de *librería*, mas que é a biblioteca. Então, nesses textos, você tinha a teoria literária, a leitura do texto literário e a questão da intertextualidade já estava nesse momento... aí vem também Borges né? Então, já estava, neste momento, digamos, em voga a teoria que tiramos literariamente, ela é do Borges, mas ela foi reelaborada por vários outros críticos estruturalistas, que o texto literário, ele é sempre lido, relido e reescrito. Então, isso nós usávamos bastante e procurávamos fazer um exercício de teoria da literatura e de literatura comparada ao ler o texto... então, não sei, imagino que alguns leitores deveremos ter formado nesses anos todos, mesmo se a gente pensar só os que viraram... porque aí você tem uma coisa aqui que nas outras línguas não acontecia. Isso aconteceu basicamente no espanhol, que é aquilo que se chama o *boom* do ensino de espanhol no Brasil, que é uma coisa que... ele coincidiu com a nossa carreira; quando eu te disse que eu não sou licenciado em espanhol, não sou licenciado em espanhol, porque no tempo eu fiz a graduação tinham apenas três

cursos que formavam professores de espanhol no estado de São Paulo, que eram a UNESP de Assis; a UNESP de Rio Preto e a USP. Se formavam dois ou três alunos por ano e se formavam professores para quê? Se não tinha espanhol no Ensino Médio e não tinha ainda tantos cursos de Letras/Espanhol no Brasil, então era uma coisa meio assim... profissionalmente, uma perda de tempo você sair formado em espanhol. Pense hoje, sair formado em alemão ou formado em japonês, naquela época não tinha nem centros de línguas, então eram poucos alunos que iam trabalhar nas poucas escolas que tinham espanhol. É claro que depois esse núcleo da USP, UNESP de Assis e UNESP de Rio Preto, o concurso de Araraquara é bem posterior, depois fundaram a Associação de Professores de Espanhol, se criou no começo dos anos 90, digamos, a vinda para a crista da onda do Mercosul; da Espanha na Comunidade Econômica Europeia; da invasão, e aí os xiitas naquele momento lutaram contra a invasão dos mercados brasileiros pelos capitais espanhóis, a Telefônica e o Santander. Então houve um grande contexto que fez com que o espanhol passasse a ser visto, passasse a ser estudado e fosse, aí depois, no Governo Lula, ele foi introduzido como habilitação em praticamente todas as universidades do Brasil. Você pode até acompanhar isso, tem os mapas do espanhol no Brasil, feitos pelo Instituto Cervantes, em que se vê isso e a partir desse momento passou a ser rentável né?, passou a ser uma carreira de futuro e foi quando, por exemplo, o espanhol passou a ser a segunda língua de opção de língua estrangeira, depois do inglês e, em alguns anos, até teve mais alunos do que o próprio inglês. E aí sim houve um grande interesse e os cursos de pós-graduação começaram a formar, então, esses leitores desse segundo momento são leitores que foram feitos pelo próprio sistema, pesquisas. A PLLE2 sempre orientou Iniciação Científica, você tem a picaresca do *boom* da literatura hispano-americana... nunca gostei muito de orientar Iniciação Científica, às vezes eu orientava algumas... a minha primeira Iniciação Científica foi sobre o Federico García Lorca, o papel feminino nas peças... na *hierba* do Federico García Lorca, de uma pessoa que não seguiu carreira acadêmica, hoje ela é uma professora... nem sei se ela está em centro de língua, acho que é uma diretora de escola atualmente. Então... alguns leitores deveremos ter formado.

Entrevistador - É claro que eu brinquei né?, perguntando como que isso funcionava na prática, foi mais para provocar o senhor mesmo. A gente sabe o que a gente faz,

o que a gente apresenta, é a nossa parte enquanto docente, enquanto pesquisador, agora o quanto isso reverbera no aluno aí já são outros quinhentos, mesmo, né?

Entrevistado – Então, aquela velha questão, que você exigia a leitura, exigia o fichamento, exigia monografia, mas você nunca pode ter certeza 100% se o fichamento era feito pelo próprio aluno, se ele tinha realmente lido o romance, se a monografia era feita por eles, isso é uma coisa que a gente nunca consegue controlar totalmente. Depois... bem, essa é uma pergunta que de vez em quando você talvez pudesse pensar... que muitos teóricos não creem nisso, pode se ensinar literatura? Pode se ensinar a ler literatura? Que era uma questão que a gente tinha essas dúvidas, dúvidas epistemológicas. Pode-se incentivar a leitura, agora ensinar literatura não sei, eu ainda tenho dúvidas, depois de ter passado trinta anos ensinando literatura. Na verdade, eu nunca ensinei literatura, o que eu ensinava era leitura de textos literários, no fundo não é exatamente a mesma coisa.

Entrevistador - E pensando, ainda, nesse sentido de leitura, o senhor citou a questão do cânone, então minha pergunta agora é nesse sentido. Como que o senhor enxergava o espaço dedicado ao cânone nas suas aulas? Esse conceito de cânone, para complementar, partia do ponto de vista hispânico ou do ponto de vista brasileiro?

Entrevistado - Não, nós estamos falando sempre do ensino de literatura de língua espanhola, o cânone se forma dentro das culturas, então o cânone, o qual a gente trabalhava era o cânone espanhol e o cânone hispano-americano. Os de literatura brasileira e literatura portuguesa, trabalhavam com o cânone brasileiro, com o cânone luso-brasileiro, vamos dizer assim. Pode ver que a literatura portuguesa, que desapareceu da obrigatoriedade curricular em um determinado momento, eu não sei exatamente qual foi o ano, o currículo... as disciplinas obrigatórias do currículo deixaram de ter literatura portuguesa, a tradição da literatura portuguesa, no entanto, ela continuou, na UNESP de Assis, nós temos um digamos, uma... quando se começa a falar de literatura e descolonização, se introduz uma outra literatura e um cânone que foi construído a partir de Assis e a partir da USP, que são as literaturas africanas de língua portuguesa... a professora Cida Santilli, que é uma das fundadoras desse cânone, ela é de Assis e ela circulava muito por aqui. No caso das literaturas de língua espanhola, veja, a desconstrução das grandes narrativas e a desconstrução do cânone tradicional, ela é posterior a isso, digamos que ela começou nos anos 90, nós

contribuímos um pouco para isso, e ela veio... digamos, ela se instaura na virada do milênio, até os anos 90, existia um cânone que os livros, digamos, as histórias da literatura espanhola e, no caso, as histórias das literaturas hispano-americanas que davam esse cânone, o cânone da literatura espanhola é aquele que eu acabei de te falar, começa lá no *El Cid* e vem até as chamadas vanguardas, a literatura dos anos 50 para cá... e esse cânone, o que era esse cânone? O que é esse cânone? Esse cânone, você sabe muito bem disso, hoje qualquer manualzinho de estudos culturais diz isso, esse cânone é o cânone dos senhores, brancos, heterossexuais e não tínhamos as rupturas do cânone ainda, então estava lá o Cervantes; eu, outro dia, falei em um evento muito interessante, a partir de um livro do... uma biografia, digamos, não canônica do Cervantes, em que conta as experiências homossexuais do Cervantes... quem escreve essa biografia do Cervantes é Arrabal; o Arrabal é um teatrólogo espanhol contemporâneo... mas isso não, naqueles anos... falar que o Federico García Lorca era homossexual foi uma coisa que só pôde ser falada na Espanha, porque veja bem, nós temos, ainda, o cânone forçado pela academia, mas também forçado pela política, não podemos esquecer que a Espanha, no período da República e da Guerra Civil, ela foi uma grande democracia como um dos países mais liberais da Europa, mas uma vez que houve a Guerra Civil e que o Franco ganhou, a própria família do Federico García Lorca não tocava no tema do Federico García Lorca e se lia os textos culturais do Federico Garcia Lorca, não se tocava. Hoje, você tem cursos e livros e ensaios, mostrando a presença do homoerotismo na obra do Federico García Lorca, a gente quando muito apresentava lá o livro do Ian Gibson, falando da história de amor dele com o Manuel e com o... como se chama lá?

Entrevistador - Dalí.

Entrevistado - E com o Dalí, mas isso só começou, isso foi a partir dos anos 2000 até o centenário, que foi em 98, foi o centenário do Federico García Lorca; se falava muito pouco disso, não se publicava, a família não... continuava negando isso. Acontecia na própria literatura brasileira, o Diadorim transgênero é uma coisa que só começou a circular nos últimos anos, não é uma coisa recente. Então eram... claro que existia né?, sempre houve textos revolucionários, a literatura sempre foi revolucionária, mas no primeiro momento se fazia uma ruptura, digamos, mais política que de gênero e cultural. No caso das literaturas hispano-americanas, eles têm uma coisa que é o...

que também são uma república de senhores heterossexuais brancos, as vezes aí entra um pouco os mestiços né?, porque alguns deles eram mulatos, você não pode falar de literatura hispano-americana sem tocar na questão do hibridismo racial né?, de países, principalmente no Caribe, como não se pode falar de literatura brasileira sem falar da literatura mulata, mas o *boom* da literatura hispano-americana que é essa... é o cânone construído a partir dos anos 60 impunha uma lista, eu acho até que chegou na classe de vocês, em que eu entregava umas listas de escritores, e você vê que são todos homens, não tínhamos praticamente nenhuma mulher e que as mulheres começaram a entrar a partir do pós-*boom*, que aí entram as mulheres, mas isso quer dizer que as mulheres não existiam? Não, as mulheres existiam. Isso quer dizer que elas não escreviam? Sim, elas escreviam, mas elas não eram divulgadas pelo cânone. Quem é o cânone? O cânone são os autores das histórias de literaturas espanholas ou hispano-americanas, os organizadores de congresso, isso só começou a aparecer a partir dos anos 90. Então esse era o cânone, o Gabriel García Márquez; se você passasse por um curso de Letras sem pelo menos falar da existência do Gabriel García Márquez ou da essência do Borges, por mais misóginos que os dois sejam, tanto Gabriel García Márquez mais ainda o Borges, você era trucidado pelos alunos, pelos próprios alunos. Porque um ganhou o grande Prêmio Nobel de Literatura, o outro quase ganhou o Prêmio Nobel de Literatura durante umas dez vezes, então é difícil desmontar o cânone, atualmente está sendo desmontado, as gerações atuais não leem mais os grandes autores do *boom*, quando leem o *boom* vão fazer a leitura, digamos, em contraponto com esses autores, vão ver o papel da mulher, vão ver o papel do negro... todas essas, digamos, contraleituras, que se faz a partir da pós-modernidade.

Entrevistador – Então, nesses anos em que o senhor atuou na UNESP de Assis, o senhor viu o espaço dedicado ao cânone ser mantido? Não houve muita flexibilidade?

Entrevistado - Não dava tempo nem de ver o cânone porque o cânone é muito... então a reclamação que os professores fazíamos é que o cânone ele é muito amplo, no caso das literaturas de língua espanhola. As horas que nós tínhamos eram muito poucas, então, a nível informativo, você falava que existiam os escritores, mas como a nossa prática era de trabalhar com texto literário, não tinha tempo de você ler os textos não canônicos, mesmo textos não canônicos de autores canônicos. Isabel Allende, por exemplo, *Casa de los espíritus*. Mas *Casa de los espíritus*, como que era

lido? Era lido como uma versão feminina do *Cem Anos de Solidão*, o contraponto feminino de *Cem Anos de Solidão*. Então peneira, do Ceará de Sobral, então, desconstruir o cânone não é uma tarefa fácil, é uma tarefa da, digamos, educação, mas, você que está trabalhando com o ensino de literatura na área de educação nunca se esqueça que a educação é... a gradezinha de manter o pensamento, ela é o, digamos, a mão armada do Estado para colocar, formar as novas gerações de acordo com aquilo que as velhas gerações querem das novas gerações. Isso só começou a ter grandes rupturas a partir do novo milênio, e não pense que a educação ela é muito... a educação e o ensino né?, em geral, e o ensino da literatura não escapa desse ensino, ele tem essa função de impor os modelos, de consagrar o cânone, de perpetuar o cânone. E, claro, os estudos culturais o que fizeram? O que estão fazendo? Por isso o ódio que os bolsonaros têm da chamada inteligência universitária, segundo eles, é tudo marxista; estupidez da cabeça deles, porque não é nada marxista, mas se criou agora um novo cânone baseado na ruptura e no gênero, então você... E aí quando você vê a forma de rejeição do cânone, quer dizer, querem trazer de volta o Camões, porque o Camões é o modelo da língua etc.; querem trazer de volta o Cervantes, no caso do Cervantes, é um escritor moderníssimo por isso, você faz leituras muito sem cânone no caso do Cervantes; diferente do caso do Camões, que você não tem jeito de ler o Camões se não for como a grande epopeia da grandeza do império português. O Cervantes, o *Quixote*, em nenhum momento ele pede a perpetuação do império, desde o início ele propõe a paródia da perpetuação do cânone né?, que seria o romance de cavalaria; desde o início, ele está indo contra essa leitura. A gente sempre teve do Cervantes, da mesma forma que a leitura da picaresca também, a picaresca como paródia da sociedade burguesa, isso sempre a gente fez.

Entrevistador - Ótimo, as perguntas que eu tinha deixado pré-estabelecidas para a pesquisa eram essas. Então, para encerrar, eu pergunto se tem algum ponto importante que o senhor considera que não foi abordado e que gostaria de acrescentar.

Entrevistado – Olha, eu não sei você poderia, depois, se você se lembrar, você me passa, mas eu acho que acabamos; eu acabei colocando tudo, foi meio sem organizar nada, mas eu acho que em algum momento você devia reler os objetivos da tua Tese e reler os planos de ensino, porque talvez você seja obrigado a chegar no final e a tua

Tese comprovar que a função da formação do professor, seja de literatura, seja de língua, seja do que for, ela... eu me lembro que, uma vez, nós tivemos uma briga, não, uma pequena discussão, em sala de aula, por causa do teu exagero gramatical. No ensino da língua, a coisa é um pouco pior do que no ensino da literatura, existem os temas canônicos do ensino de língua, por exemplo, da língua espanhola e da língua portuguesa, no caso da língua espanhola, nós temos a sorte de que a língua espanhola fez uma reforma ortográfica no século XVII, então é uma língua bem mais, digamos, menos cheia de travas que a língua portuguesa. Nós discutimos a história da gramática né?, e a mesma coisa é a literatura, porque talvez você chegue à conclusão de que um curso superior, por mais modernozinho que seja, como um curso de Letras, em uma área, por mais modernosa que seja, que é a Área de Espanhol, a Área de Espanhol estava na crista, digamos, da contraletura, você não deve se esquecer que apesar de a Espanha estar na ditadura do Franco e de muitos dos professores terem sido formados, mesmo os da Espanha, pelos ideais franquistas, não podemos esquecer que a Revolução Cubana aconteceu em 59, ou seja, no mesmo ano da fundação da faculdade e que toda a esquerda, digamos, o ideal latino-americano, toda a esquerda latino-americana, ela falou espanhol também; a Casa das Américas, o Prêmio Casa das Américas eram prêmios dados em Cuba, então é uma linha, digamos, que não era de direita, era uma linha de esquerda. Então, a língua espanhola, ela sempre teve essa aura, digamos, de modernidade, de ir até a pós-modernidade. Existem algumas teorias que dizem que o movimento pós-moderno está baseado na literatura do Borges, apesar de o Borges em si, politicamente, ser antiperonista e ser de direita; então, o que eu estava te dizendo é que uma das funções do ensino é vigiar e punir, ou seja, é impor o desejo das gerações antigas para as novas gerações, inclusive, quando as gerações antigas sejam os marxistas, os revolucionários e as novas gerações sejam os bolsominions, virou um pouco a coisa, mas é isso. Então, você leia com cuidado essas teorias e eu acho que é... pense nesse se não é assim, se é assim, o que é alfabetização? Não adianta a gente criar novas teorias, novos nomes, letramento, se você continua... ninguém leu Paulo Freire, que seria a grande revolução da leitura e do letramento, incluindo a leitura literária, mas se nós não estamos... eu não tenho fantasias de que... é claro que na sala de aula, na prática, eu não fazia o que estava escrito lá no programa, mas o trabalhar com as grades curriculares, ela leva um pouco isso: o que é uma grade? A própria palavra diz, você devia trabalhar um pouco na tua parte teórica de trabalho, trabalhar

com essa acepção, digamos, polissêmica ou plurissêmica da palavra grade, ela não é só, digamos, um modelo de ensino, mas também é um modelo que prende, é um modelo que mantém o indivíduo atrás das grades. É isso, se você precisar de mais alguma coisa, não sei, acho que passamos de uma hora.

Entrevistador - Não tem problema, aquela hora que consta no TCLE é só uma previsão, mesmo. Eu agradeço muito ao senhor. Agora, então, vou deixar de gravar para a gente poder encerrar.

Anexo III

Transcrição da entrevista com a PLLE2

Entrevistador – Muito bem... é, estou aqui, em Santiago de Compostela, no dia 25 de março de 2022, com a PLLE2, docente aposentada do Departamento de Letras Modernas da UNESP de Assis, que contribuirá com a sua entrevista para a minha pesquisa de Doutorado, que se chama “Trajetória das disciplinas de literaturas em língua espanhola no curso de graduação em Letras da UNESP de Assis”. Antes de começarmos, a senhora autoriza a gravação desta entrevista?

Entrevistada – Sim, Augusto. Pode gravar a entrevista (risos).

Entrevistador – Muito obrigado. Como previsto, então, no termo que a senhora já me enviou previamente assinado, lido, essa entrevista constará de duas partes: a primeira, um pouco mais suscinta, é um formulário sobre os seus dados de formação acadêmica, de atuação, que eu vou fazer oralmente, é muito tranquilo. É só realmente para saber como foi a sua formação e a sua atuação. Na sequência, entramos nas cinco perguntas mais amplas e livres, que aí eu faço uma, a senhora me responde, e a gente vai dialogando em cima disso. Tudo bem?

Entrevistada – Tudo bem, podemos.

Entrevistador – Então, vou começar por uma pergunta, é... um pouco mais íntima. (risos) Quantos anos a senhora tem no momento?

Entrevistada – Uau! Para eu falar a idade, mesmo... Eu tenho setenta, Augusto. Não tenho o menor problema em falar a idade. Setenta anos.

Entrevistador – (repete) Setenta. Ótimo... É, em relação à sua formação acadêmica, a senhora possui graduação em instituição pública?

Entrevistada – Sim, eu fiz a graduação na Universidade de São Paulo. Na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Fiz Letras Português/Espanhol.

Entrevistador – Ótimo, essa era a minha próxima pergunta. (repete) Letras/Espanhol.

Entrevistada – Português/Espanhol. Na verdade, no título, tem outro nome, muito mais amplo, porque abrange língua, quer dizer, língua e literatura espanhola e hispano-americana. Essa é a área de espanhol.

Entrevistador – Após a graduação, a senhora fez uma especialização na área de espanhol?

Entrevistada – Sim, após a graduação, eu ganhei uma bolsa para fazer, para estudar na Espanha, para fazer uma especialização no Instituto Hispano-Americano, naquela época se chamava Curso Hispano-Americano, em um Instituto agregado à Universidade Complutense, do governo, que dava bolsas pra brasileiros, para hispano-americanos, então eu fiz praticamente um ano quase, não chegou a um ano, mas quase um ano de especialização. Daí eu ganhei uma bolsa de verão, isso em estudei em Madri, no Instituto de Cultura Hispânica, assim se chamava, repito, aí ganhei uma bolsa de mérito para fazer um curso de verão, em Málaga, que foi uma belíssima oportunidade, em pleno verão de Málaga. Aí eu me inscrevi para uma bolsa de Linguística OFINES, e com essa bolsa eu fiquei mais quase um ano, não me lembro bem o período todo, estudando de novo ali no chamado Instituto de Cultura Hispânica, que depois foi alterado. Mas, essa foi a minha formação, assim que eu terminei a graduação na USP e a USP me conseguiu uma bolsa para a Espanha. A primeira, depois eu tive a segunda, de mérito, em Málaga, depois eu mesma requeri uma com os colegas, a de OFINES, que foi excelente, depois voltei para o Brasil.

Entrevistador – Ótimo. A senhora dizia, então, que seu Mestrado também foi na USP, né? Então novamente em instituição pública, só para confirmar.

Entrevistada – Isso. Fiz Mestrado na mesma faculdade, Filosofia, Letras e Ciências Humanas, e o Doutorado também.

Entrevistador – (repete) também. Ambos na área de espanhol?

Entrevistada – Sim, sempre na área de espanhol.

Entrevistador – Ótimo.

Entrevistada – Eu entrei na área de espanhol na USP. Bom, não estamos ainda no momento de falar livremente, né? Ou posso?

Entrevistador – (risos) A senhora sempre pode falar à vontade, é que nesse momento as perguntas são mais específicas mesmo.

Entrevistada – Está bom, então vamos lá.

Entrevistador – (risos) Tudo bem. Em relação à sua atuação, eu dividi em três categorias da linha de pesquisa em que a senhora atuou: em relação à área, em relação ao Departamento de Letras Modernas e em relação à pós-graduação. Mas a senhora pode responder da maneira como achar melhor quais foram essas principais linhas de pesquisa.

Entrevistada – Sempre trabalhei com literatura, nunca dei aula de língua espanhola, sempre trabalhei com literatura, porque minha formação foi, se dirigiu às literaturas hispânicas e trabalhei na graduação, na linha de pesquisa chamada Literatura e História e também na pós-graduação com literatura e história, mas eu não saberia como chamar agora a linha de pesquisa na pós-graduação, e também trabalhei com a questão de literatura e sociedade e o anti-herói. Eram as duas linhas de pesquisa, que são guarda-chuvas muito genéricas, muito abertas, mas que me permitiram realizar os meus programas todos, realizar atividade de ensino bastante ampla e sempre dentro do campo teórico da literatura comparada.

Entrevistador – Perfeito. Última pergunta mais dirigida: o período em que a senhora atuou como docente de literaturas em língua espanhola na UNESP de Assis, a senhora se lembra de cabeça?

Entrevistada – UNESP de Assis... Foi de 1970, não, na UNESP de Assis não, 1970 foi quando eu retornei ao Brasil. Desculpe, Augusto, eu perco assim os parâmetros de períodos. Eu posso, eu fiquei de mandar isso para você, eu tenho que consultar meu currículo, porque (risos) a minha vida é uma vida de itinerância, então eu perdi um pouquinho os anos definidos perfeitamente. Mas...

Entrevistador – Tudo bem.

Entrevistada – Quando eu entrei na UNESP, primeiro eu trabalhei 9 anos na PUC, aí sim de 1970 a 1979. Penso que eu entrei na UNESP em 79 ou 80. Eu fiquei... Faz 15 anos que eu estou fora da UNESP (risos). Tenho que fazer todas as contas, Augusto. Eu devia ter decorado esses dados, mas eu posso te passar. Tenho que dar uma olhadinha no meu currículo.

Entrevistador – Tudo bem, sem problemas. Passada, então, essa primeira parte, que foi esse formulário mais específico, vamos para as questões que são mais abertas, mais amplas. São cinco questões, cada uma delas é composta por uma reflexão, uma provocação. A senhora fique à vontade para responder aquilo que julgar pertinente para cada uma delas, tudo bem?

Entrevistada – Tudo bem.

Entrevistador – A primeira, então, é: como foi ensinar literaturas de língua espanhola para alunos que também seriam professores? Havia uma reflexão sobre esse assunto?

Entrevistada – Sim, foi muito fascinante ensinar literaturas de língua espanhola para alunos que seriam professores, porque essa é... O ensino sempre tem que ter essa meta de formar continuadores, digamos assim, continuadores-transformadores, continuadores ativos que retêm o conteúdo e retrabalham esse conteúdo. Evidentemente, o curso de Letras tem essa vocação docente, não é? Quando eu entrei na USP, para estudar espanhol, por escolha individual, eu entrei em uma época em que não havia campo de trabalho para o espanhol. Entrei, para cursar espanhol, por diletantismo, e éramos poucos, pelo menos em São Paulo, que é de onde eu venho, da cidade de São Paulo, éramos poucos os que estudávamos espanhol e a experiência foi apaixonante, por que eu sabia que eu seria professora? Pois, sim, sabia, mas não sabia onde que eu ia trabalhar, isso faz uma diferença enorme. Quando eu pego os meus alunos a trabalhar literatura, já existe campo de exercício do espanhol, existem territórios brasileiros onde se trabalha, onde se ensina o espanhol, então os alunos já tinham outra perspectiva diferente da língua e isso fez uma enorme diferença. O aluno que começa um curso partindo, no caso da UNESP de Assis, a partir do terceiro ano, começa a estudar em língua estrangeira, ele sabe que ele vai buscar ser professor, que é o campo majoritário, independentemente de tentar ser pesquisador, tradutor, orientador, linguístico, o que for. Ele sabe que o campo maior é o da docência, então, existe, sim, essa perspectiva de trabalhar literaturas com alunos, com a meta da docência. Havia uma reflexão sobre esse assunto? Sim, havia. Claro que as aulas são sempre completas, são sempre em espaços de tempo muito pequenos para tudo aquilo que cada professor quer passar, quer transmitir, quer usufruir com os alunos, mas... e aí, se havia essa reflexão? Ela não tomava as minhas aulas totalmente, mas sempre esteve presente a condição de

professor, evidentemente. Mesmo porque, quando a gente é professor, quando o professor está ali, o aluno está se espelhando naquela figura do professor, para o bem ou para o mal, mas ele está se espelhando, então, a figura do professor está colocada na sala de aula sempre. A busca pelo mercado de trabalho está colocada na sala de aula sempre. Os alunos têm essa consciência, os alunos interessados em buscar, eles se esforçam bastante, eles se empenham, eles se espelham, eles contribuem, sempre é um processo que é “bivolt”, vamos dizer assim, é um processo em duas mãos sempre. E claro, os alunos saem dali perfeitos professores, como todos nós, mas saem professores e a partir do momento em que eles se formam, começam a ser professores, embora antes eles tenham a experiência dos estágios, eles tenham a experiência das pesquisas, aspectos que na minha época de formação eram mais limitados. Só que eu estou dizendo que o aluno é professor quando ele sai da dependência dos professores dele e vai enfrentar o mercado de trabalho, quer dizer, quando ele sai da sala de aula e vai para o campo da sala de trabalho, ele é professor. Até então, ele é projeto de professor. E ele se exercita quando ele vai e faz os estágios dele, e o que eu notei: que o aluno sempre, já mesmo a partir de quando eu comecei a trabalhar com literaturas hispânicas, sempre o aluno quer mais, mais, mais e aí muitos alunos meus terminaram a graduação e foram para a pós-graduação quase que diretamente. Mas é algo que eu sempre disse para os meus alunos e todos eles são testemunhas disso, eu sempre disse que eu era contrária a queimar etapas, por exemplo, sair da graduação e entrar diretamente no Mestrado e do Mestrado para o Doutorado e sempre com bolsa de estudos, e não colocar os pés, a mente, a cabeça e o coração na sala de aula, em uma relação com alunos, em uma experiência ativa, em uma experiência dinâmica. Eu sempre falei para os meus alunos: não pode fugir da sala de aula, (repete) não pode fugir da sala de aula, não pode fugir do mercado de trabalho. Bolsa é excelente, mas a bolsa coloca o aluno-pesquisador, no caso, dentro quase que de uma redoma, e muitas vezes o aluno tem o título de doutor e não tem a experiência necessária para construir um currículo que lhe facilite entrar em um concurso, por exemplo. Sempre falei para os meus alunos que isso tudo era paritário, que dessem um jeito de terem uma mínima experiência na sala de aula, isso foi bom. Respondendo à pergunta, havia esse tipo de reflexão. Uma tecla (risos) na qual eu batia constantemente, agora, não havia tempo, não havia tempo de ficar também... porque os alunos têm a parte da formação pedagógica, e eu delegava para essa formação as questões outras, porque a minha questão era ser professora, dialogar

com eles, no campo específico das literaturas hispânicas, partindo também das experiências deles. E como foi ensinar literatura para alunos que também seriam professores? Foi uma experiência... Foi e é uma experiência desafiadora, porque a pergunta anterior é: como fazer o aluno ler literatura? Essa é a grande pergunta. Gostar eles gostam, mas muitas vezes sem ler, muitas vezes lendo superficialmente, muitas vezes atraídos mais pelas questões culturais, que são mais vibrantes, elas são mais imediatas, digamos, do que o texto literário, ler... Como fazer isso? Como incentivar a leitura? Esse incentivo à leitura tem a ver com essa reflexão sobre “eu vou ser professor”. Então, como estimular o gosto pela leitura? Como estimular a paciência da leitura? A fruição da leitura? E mais: como ler o texto original? Essa é uma batalha do professor. Entrando na sala de aula, no terceiro ano, eu sempre supus que o aluno, claro, já havia caminhado dois anos nos estudos de Letras, então, que havia o gosto ali pela literatura também, havia, sem dúvida, havia, mas havia também a resistência, pela dinâmica da vida, o tempo de enfrentar a leitura, o livro, aquela atividade solitária de ler, isso custava para os alunos, não para todos, isso era uma limitação. Outra limitação: nós trabalhávamos, vou falar por mim, eu trabalhava com fragmentos de textos, não havia outra condição. E lendo em língua espanhola, nunca traduzi nada, nunca dei aula em português, sempre na língua espanhola. Quando havia alguma pergunta de entendimento, de tradução, eu traduzia dentro da língua espanhola mesmo, isso para mim era importantíssimo, como uma ferramenta de trabalho, que aproximava o aluno do texto em espanhol, é fundamental. Agora, pensando na... Eu estou lendo aqui as outras perguntas, eu não quero esvaziar as outras perguntas, mas quando eu... No primeiro dia em sala de aula, eu sempre conversava com os alunos, para conhecer os alunos e também para que eles me conhecessem. Na PUC, que eu trabalhei nove anos, eu trabalhava com comunicação e expressão verbal, então a experiência da PUC me trouxe muita dinâmica de trabalho em sala de aula, foi muita boa a experiência em uma época do Brasil muito vibrante, a PUC era um espaço culturalmente, artisticamente e academicamente muito vibrante. Eu aproveitei a experiência e foi fascinante. Então, eu fui para a UNESP e sempre a primeira aula era uma aula de contato, era uma aula de saber quem eram os alunos e os alunos saberem quem era a PLLE2. Eu me apresentava, nós nos apresentávamos, conversávamos, eu sempre perguntava para os alunos “por que o espanhol?”, as respostas eram variadas; “por que literatura?”, variadas. E aí entrava no meu campo específico, as literaturas hispânicas. Eu estou dizendo as literaturas

hispânicas, mas daqui para frente, para facilitar a minha vida, eu vou falar literatura hispânica. Mas entenda que eu estou me referindo a uma pluralidade imensa, um mar de pluralidade, não quero colocar aqui pequena América Hispânica, então aí eles entravam com a América Latina, em uma época... sempre os alunos, desde o começo, sempre houve muito apelo pela América Latina, ao colocarem América Latina, estavam colocando o Brasil também, que era a experiência deles. Que noção, que visão que eles tinham dos países aqui ao redor do Brasil? Daí saíam os gostos dos alunos, as paixões, os clichês, as noções, os desejos, saía tudo. Mas sempre eles colocaram para fora o sentimento de admiração e de pertencimento (é assim que fala, né?, porque às vezes eu faço confusão entre línguas) e de pertencimento a essa América Latina. Isso ajudou no estudo da literatura, este *background* dos alunos, este desejo dos alunos de estarem nessa América Latina fez com que eles, em geral, ao longo dos anos, eu observei isso, reiteradamente, fez com que eles gostassem da literatura hispano-americana. Bom, aí entra em uma questão de método, disso, daquilo e eu vou deixar para as outras perguntas. A não ser que você queira que eu melhore alguma explicação.

Entrevistador – Não, está ótimo, PLLE2. Na verdade, as perguntas vão se relacionando, porque todas de fato vão abordar o seu ofício, a sua relação com as disciplinas. Então, conforme a gente for avançando, se você achar que já respondeu em algum outro momento, você retoma ou não, de acordo com o que você achar necessário. Sem problemas.

Entrevistada – Está bem.

Entrevistador – Então, seguindo nesse sentido, a pergunta número 2 é: a teoria literária e a crítica literária te ajudaram em que medida para ensinar literatura? E essa teoria e essa crítica para o ensino de literaturas de língua espanhola eram de autores hispânicos ou brasileiros?

Entrevistada – Só se ensina literatura com teoria literária e com a crítica também, com as outras teorias, porque no campo da literatura, a crítica literária se ampliou muitíssimo. As escolas de crítica literária ou as influenciadoras de crítica literária, os campos se ampliaram muito e até houve tendências de crítica literária que tinham uma base mais semiótica, mais intercultural, mais ideológica também, mais política, mais tudo. Eu sou de uma época, na USP, sou formada pelo estruturalismo. Na minha

época da USP, havia uma tônica sobre o estruturalismo, eu demorei muito a aprender o estruturalismo, os críticos russos, tive que deglutir tudo isso, depois eu gostei, aprendi um pouco, tive excelentes professores, aprendi um pouco (repete), depois, mais no final da graduação, quando... e também quando comecei a fazer o Mestrado, já o estruturalismo havia caído, assim, como rota única de entendimento do texto literário, e na USP mesmo, um dos grandes símbolos foi o professor Antonio Candido, eu fiz um curso com ele, foi fascinante, evidentemente, a noção, a visão de literatura vinda de outro tipo de acervo crítico, que levava em consideração outras questões, que não apenas o símbolo literário em si mesmo, mostrado de uma forma matemática. Agora, esse estruturalismo rígido que eu tive na USP me ajudou a burilar a relação com o texto literário em si, me ajudou a ler literatura, a ler narrativas, me ajudou a ler poesia, poesia é uma das dificuldades, em geral, de leitura do aluno que vai ser professor. Que leitura o aluno que vai ser professor faz da poesia? Que leitura o aluno que vai ser professor faz da poesia para além do tema? Porque tem que trabalhar o signo poético. Isso tudo é uma batalha dentro da sala de aula, mas a minha formação na USP me ajudou muito nisso. Evidentemente, a crítica literária no campo da literatura hispano-americana, estrangeira esse campo, mas não só, evidentemente, só estou restringindo, porque é o meu campo na graduação, a crítica era brasileira, a crítica era muito forte hispano-americana, norte-americana e europeia, e asiática, se quisermos. Havia um conglomerado crítico. O que fazíamos com esse conglomerado crítico? Pois, novamente, eu deixava essa parte da teoria e de crítica literária para as aulas de teoria literária, que os alunos têm na graduação. Agora, eu aplicava isso, aplicava, na medida do possível, esse acervo da teoria literária, que eu podia, mas eu diria que na graduação a aula era muito mais comezinha, muito mais do dia a dia, menos sofisticada e mais assim da fruição do texto. Aí outra pergunta que eu fazia: se ensina literatura? É possível ensinar literatura? Eu tinha que ensinar, então como ensinar literatura? Era um desafio, como fazer o aluno sair daquele patamar de “eu gosto ou eu não gosto”; “eu aprecio esse texto ou eu não aprecio”, “eu sei ler esse texto ou eu não sei ler esse texto”? Porque na situação da sala de aula, o aluno tem que ler aquele texto, apreciando ou não, ele tem que suplantar o nível do “o que acontece no texto?”, a narrativa, o conteúdo, digamos. Ele tem que ir para a estrutura do texto também, isso era interessante, era um desafio, ele tinha que também entrar no texto para sair do texto; ler o texto para “desler” o texto e ir para um ambiente cultural, ir para as relações, ir para a linha histórica, muitas vezes. Então, o texto em

si mesmo é só aquela obra aberta do Umberto Eco, digamos, não só de Umberto Eco, de todos... Obra aberta, que te provoca a entrar para sair, não é para ficar no texto, então, o professor na sala de aula tem o desafio, e eu tinha, de dizer para o aluno: não interessa tanto o gostar, nesse caso. Agora, o gostar é a primeira porta, há que abrir outras portas a partir do gostar, só não pode ficar em uma porta. Outra questão da literatura hispano-americana, volto a enfatizar, das literaturas hispano-americanas, o que fazer com esse oceano de literaturas da América Hispânica? Como ensinar literatura? Como manejar uma pluralidade tão grande e uma literatura que, embora ela seja... o aluno tenha com ela relações até afetivas, ela é desconhecida também. Então, a aula supõe sistematização de conteúdo. A aula é aquela reunião de aspectos que permitem ao aluno entrar no texto, gostar do texto ou não gostar, se gostar, tem que superar o gostar, e ler o texto no seu entranhado, digamos, de signos, para sair do texto, ir para a vida, ir para o contexto, ir para a cultura. Senão, qual é o sentido da literatura? E na sala de aula de um curso de Letras, você pode adorar literatura, mas isso é o que menos vai contar, você não vai ser adorador de literatura, você vai ser professor de literatura. Isso faz enorme diferença. Ler literatura por diletantismo, sim, na minha casa; na sala de aula, eu tenho que ler um programa e se eu gosto já do texto literário, eu já tenho um caminho andado, porque já tenho a primeira porta, depois eu tenho que abrir as outras portas, aí é mais difícil, tem que fazer reflexão. É muito interessante, é muito bom. A gente aprende demais, professor e aluno aprendem todo o tempo. E aí, Augusto, pensando em todos os países da América, como começar essa literatura? Por isso que eu sempre trabalhei com literatura e história. Mas a gente vai continuar... Ah, um aspecto: provas. A sala de aula, o ensino, o formar professores supõem também avaliar esses professores. Então, é por isso que a porta do gostar de literatura fica aberta, mas ela tem que levar a outras portas que façam com que o conteúdo seja assimilado e seja assimilado de maneira que ele possa ser reconfigurado em uma avaliação, porque depois de outras etapas, o aluno vai ter que ser avaliado para entrar em uma pós-graduação, por exemplo. Tem que saber pensar um projeto de pesquisa, tem várias camadas de avaliação que vão se impondo na atividade profissional daquele que foi aluno e quando se formou na graduação virou professor. Aí começam as experiências todas. Então, no meu caso, sempre pedia para os meus alunos, falando... como eu praticava a aula, sempre pedia para os meus alunos tomarem notas nas aulas, notas, além da leitura e tudo mais, terem um caderno de notas, sempre me encantou o caderno de notas. Eu adoro

caderno de notas. Hoje em dia eu estou distanciada do ensino, não sei como se anota, talvez no computador, no iPad, mas sempre gostei da escritura do caderno de notas, sempre pedi para eles fazerem isso. Então as provas minhas eram: o caderno de notas deles (coisa antiga, caderno de notas) com os textos e com tudo o que eles podiam trazer, o aporte pessoal que eles podiam dar ali, eu fazia questões de reflexões, de comparações. Nunca, claro, impossível fazer questões específicas para a literatura, aí eu volto na questão “como ensinar o ente literário?”, eram sempre questões amplas, de reflexão, discursivas sempre. Dava mais trabalho avaliar, como avaliar a discursividade de um aluno? O professor tem parâmetros para ver se ali existe uma maturação, um amadurecimento daquelas leituras, da crítica que propiciou uma determinada leitura, das comparações e das entradas e saídas do texto. Isso foi fundamental para a minha experiência. Outros professores devem ter outras experiências, eu não estou dizendo que a minha experiência é melhor, estou dizendo que a minha que funcionou comigo e com os meus alunos, nessa relação tão dinâmica, de eu estar desse lado da mesa e os outros estarem ali, mas os outros também serem esse outro lado da mesa. Muito interessante.

Entrevistador – Excelente. Ainda mais pensando que a próxima pergunta vai ao encontro dessa nossa discussão agora. Quais eram os seus objetivos quando você ensinava literaturas de língua espanhola em nível superior? O que era considerado importante para o aluno?

Entrevistada – (repete a pergunta). Meus objetivos eram esses: primeiramente, a fruição do texto, o contato com o texto, lendo no original, ainda que fragmentado, em estratos, a formação de uma seleção de textos; que os alunos conseguissem extrapolar, pensar além daqueles textos, ativar e reativar as experiências deles como leitores. Sempre a figura do leitor estava presente em todas as aulas, claro. Eu como leitora, os alunos como leitores, e nós todos como leitores conjuntos. Extrapolar esses textos e alcançar um determinado conhecimento de uma leitura virgem, de alguma maneira, a literatura espanhola, todas as literaturas; a brasileira, no nosso caso, não, a brasileira nós assimilamos desde o nível médio, chegamos a estudar depois brasileira e portuguesa e aí chegamos em uma especificidade, que são as outras literaturas, literaturas, vamos colocar entre aspas, “desconhecidas”, não totalmente, mas desconhecidas, de alguma maneira. Então, aprofundar um pouco nessa leitura, melhorar como leitor, se formar como leitor, ao final do curso todo, e se formar como

leitor que vai irradiar como professor, vai irradiar conhecimentos como professor. Como fazer isso com as literaturas hispano-americanas? Sempre, como eu disse, na primeira aula, a partir das experiências deles, “o que é Hispano-América?”, “ah, Peru: trem das mortes”, naquela época tinha muito isso, depois também. México, a Bolívia, que está ali ao lado, era o trem das mortes que levava à Bolívia, claro; Argentina, Uruguai, hoje em dia principalmente, Uruguai com um espaço bastante interessante em termos dessa América Latina. Os alunos sempre traziam esses campos, como que eu começava meu programa? Devo dizer que, você está trabalhando com programas, eu considero os programas uns esqueletos mudos, todo ano nós apresentávamos os programas, quase a mesma coisa, reduzidos, os oito itens, bibliografia reduzida, aí eu sempre apresentei aos meus alunos o meu cronograma. Então, apresentava tudo escrito, os itens das aulas, o curso todo e a bibliografia mais extensa e aí entrando textos literários, textos de história literária, textos de crítica literária. Sempre fiz isso, na graduação de maneira reduzida, na pós-graduação de maneira mais profunda, como tem que ser a pós-graduação. Mas, veja, o cronograma não tem nada a ver com o programa que nós apresentamos burocraticamente para a faculdade, porque aqueles são esqueletinhos mortos que têm que ganhar vida na sala de aula. Então, como que eu podia trabalhar literatura hispano-americana? E aqui eu divergia de outros colegas pelo meu começo, eu sempre comecei lá atrás, com a literatura em uma metodologia cronológica. Mais cronológica, foi utilizando o método do comparativismo, meu curso partia dos diários de Colombo, que inauguram a entidade ali de cânone e trabalhava os diários, lia algumas partes do descobrimento, trabalhava com as crônicas do descobrimento, selecionava crônicas muito estimulantes e desafiadoras, era a visão do colonizador. Eu tomava o diário do Colombo, como exemplo, podia chegar a García Márquez, fazia esse contraponto; ia estudar García Márquez mais adiante, mas eu sempre mostrava essa possibilidade dessa América de García Márquez e com os cronistas das Índias também levava para a literatura, aqueles nomes de autores que os alunos conheciam, embora não tivessem lido, e trabalhava a literatura indígena também, mas, evidentemente, trabalhava a literatura indígena filtrada pelo colonizador, porque o que temos das literaturas pré-hispânicas são literaturas rurais filtradas pela ótica do colonizador e pela língua do colonizador, fazia também essa reflexão sobre a língua, a linguagem, a língua do colonizador. Então, a literatura hispano-americana ensejava uma série de reflexões sobre a história e a cultura da América, por isso eu sempre trabalhei literatura e história, embora eu

não seja historiadora, mas sempre usei essa base histórica. Octavio Paz, por exemplo, me deu uma base muito boa para trabalhar a língua, que é transplantada, que é imposta pelo colonizador e depois é transplantada e tornada a nossa língua. Isso tudo eu tentava mostrar na literatura. Discutir com eles o texto, claro, ler o texto era obrigatório (risos), alguns falhavam, mas alguns se esforçavam, claro, ler buscando palavras, eu falava para os meus alunos: não adianta fechar os olhos e fingir que aquele signo linguístico não está ali no texto, tem que buscar o significado dele, porque ler é sair do texto o tempo inteiro, é buscar as referências, e eu sempre pedia para eles irem buscar, conseguia muito com um número x de alunos, conseguia pouco com um número x, quase nada com alguns. Mas quem fazia essa leitura de buscar os signos, de não fingir que ali não tinha aquela palavra, aquele conceito, aquela noção, aquela construção linguística, isso enriquecia muito. Sempre parti desse sistema cronológico da literatura para ir trabalhando, mostrando contextos, mas aproximando sempre da contemporaneidade, até chegar na contemporaneidade. Dois anos de curso de literatura hispano-americana, o segundo ano eu sempre dediquei às literaturas hispano-americanas a partir das vanguardas e aí para a contemporaneidade. Começava na contemporaneidade e voltava lá para trás também, mas o que eu fazia que era muito rico para mim, era dar uns saltinhos na literatura brasileira, podia fazer algumas pontes, algumas comparações, sempre trabalhei Euclides da Cunha, fundacional da literatura brasileira e da cultura brasileira; por exemplo, quando eu estudava com os alunos Sarmiento, o argentino Sarmiento, sempre estudei fazendo a ponte com o Euclides, que foi um grande leitor do Sarmiento e que se declara discípulo de Sarmiento. E de Euclides da Cunha é muito fácil, é até clichê ir para Mario Vargas-Llosa, que escreveu *A guerra do fim do mundo*; todas essas relações podem ser clichês na cabeça da gente, na cabeça do professor, mas o aluno faz descobertas, o aluno tem que descobrir o texto, o aluno tem que se desafiar. Então, como eu fazia? Eu tentava fazer o aluno mostrar que... o aluno tinha que se desafiar como leitor e sempre desconfiar do signo literário, eu trabalhava contra aquele aluno crente, não no sentido religioso, o aluno que acreditava no texto; eu sempre dizia que eles não podiam acreditar no texto. Era muito interessante isso, muito bom. Não é que eu fosse muito boa, não me interprete mal, era muito bom provocar os alunos para eles desconfiarem do signo literário, para eles não ficarem nas linhas do texto, porque o texto é o jogo das linhas, entrelinhas, do que está dito, não dito, subdito, o texto é também aquela soma de silêncios que estão ali detidos no

texto. Eu tentava fazer com que os alunos descobrissem os silêncios do texto, isso me entusiasma e me dá saudade. Não sei, acho que é isso. aNo caso da literatura hispano-americana, há um caminho andado, que é esse da primeira porta, a porta do gostar, eles gostam da América Latina, os que estão estudando espanhol gostam da América Latina. Meu colega e amigo, PLLE1, ele trabalha literatura espanhola, trabalhava, porque agora é também aposentado, ele sempre começava pela contemporaneidade e ia indo lá para trás, era perfeito, por que como você vai abordar uma literatura com tantos séculos? Você ir lá para trás, lá para trás, embora na literatura portuguesa, nós estejamos formados indo lá para trás na literatura. Mas o PLLE1 começava sempre pela contemporaneidade e ia fazendo o caminho inverso ao meu. A minha literatura tem um marco histórico muito menor do que a literatura espanhola; lá para trás da literatura espanhola é imenso, é uma imensidão, então, era uma maneira de cativar o aluno, fazer o aluno se interessar, trabalhar a experiência contemporânea do aluno. Isso o PLLE1 fazia em literatura espanhola e eu trabalhava essa experiência contemporânea pelas próprias viagenszinhas que os alunos faziam à Argentina, ou alguns que haviam viajado à Bolívia pelo trem das mortes, aquele sentido de uma certa rebeldia na América Latina, os clichês. Havia muitos clichês e um pouquinho eu aproveitava esses clichês. Bom, vamos lá, não sei.

Entrevistador – Eu estou achando excelente, porque, de fato, as suas respostas vão caminhando em relação às perguntas. Nessa sua resposta agora, a senhora abordou muito essa questão do leitor, da importância de se pensar na formação do leitor, e é justamente isso que a próxima pergunta aborda. As disciplinas de literaturas em língua espanhola buscavam formar leitores literários? Se possível, que, então, a senhora comente mais especificamente sobre isso. Já suponho a resposta baseado em tudo o que a senhora disse até agora, mas quero ouvir um pouquinho mais sobre isso.

Entrevistada – Claro, as disciplinas de literaturas em língua espanhola, sem dúvida nenhuma, buscavam formar leitores-professores. Leitores-professores e depois professores-leitores, em uma simbiose. É impossível ser professor sem ser leitor, é impossível ser professor sem fazer o aluno gostar de ler o texto, porque eu posso gostar de um autor literário, de um texto, mas o leitor-professor tem que aprofundar o texto, tem que enfrentar o texto e tem que enfrentar o texto na língua, no nosso caso, original, que facilita, o espanhol, porque é língua-irmã, nem imagino ter a experiência, como eu vou ler literatura em outra língua, ah, na polonesa. Como faço para

transformar em literatura polonesa se eu não sei polonês? Então eu vou ter que trabalhar muitíssimo com a tradução. Aqui na Polônia, os cursos de graduação, cursos universitários, de pós-graduação, eles têm um número dedicado aos estrangeiros, você pode se formar em literatura polonesa aqui. E como você faz esse curso? Você faz esse curso em inglês. O diploma é em inglês. Você pode fazer engenharia, você vai fazer em inglês, porque polonês é uma língua mais hermética para todos nós, no mundo inteiro. Os países com alfabeto cirílico são países muito mais herméticos ainda, como que você estuda? Então, todos os estudantes estrangeiros que fazem graduação, pós-graduação aqui, que não dominam a língua, no nosso caso, polonesa, eles fazem tudo o que o aluno polonês faz, mas tudo em inglês, as provas, as escrituras, as leituras em inglês. E, claro, também eles aprendem polonês, tem que aprender um pouco, óbvio. Se eu for para a Ucrânia, eu vou ter que aprender algo daquela língua, para poder fazer uma academia ucraniana. No caso do espanhol, estava tudo dado. Todo mundo no Brasil considera que fala espanhol, ainda que diga “cueca cueca”, fala espanhol, mas o brasileiro tem um nível de entendimento da língua espanhola, uma facilidade para comunicar, que às vezes o hispânico não tem tanto, imagino que pela riqueza fonética do próprio português. Estudar literaturas hispânicas, ler em espanhol, desde que o aluno desconfie do signo literário, não seja um aluno preguiçoso diante da literatura, que seja aluno interessado e que ele entre no texto para sair do texto, ele lê muito. Então as disciplinas buscam formar, em primeiro lugar, leitores que vão ser professores e professores que sempre vão ser leitores, conforme a sua pergunta. O que que eu tentava? Vou falar de mim, o que eu tentava passar para os alunos? Consciência de linguagem, consciência da construção do texto literário em uma determinada época, como um fenômeno também, evidentemente, estabelecido no texto, coisa que o estruturalismo negava. Na minha formação, fazer aquela matemática textual me deixou louca, porque eu sempre fui mal em matemática, mas eu aprendi ali na “sofrência” e gostei e isso ficou, eu penso que o aluno tem que ser esse decifrador das profundezas do texto e da relação entre os signos, como coloca o próprio Octavio Paz “os signos em rotação dentro do texto”, porque quando você começa a leitura, os signos começam a se movimentar e você tem que estar aparelhado, teoricamente, criticamente, para flagrar toda essa circulação intensa de signos. E, claro, nós não podemos ler qualquer coisa no texto literário, eu projeto a minha experiência no texto literário, sem dúvida nenhuma, mas eu não posso dizer que o texto trata de abacaxi se o texto trata de maçãs, isso não dá, mas eu tenho que

projetar a minha experiência no texto e perceber que o texto trata de maçã. Mas perceber não só que o texto fala de maçã, mas como o texto fala de maçã, e essa forma, esse como o texto fala de maçã é o que dá a originalidade do texto. Então eu acho que o leitor-professor tem que saber flagrar as originalidades do texto, cada texto é único, ainda que cada texto seja sempre uma reescritura de outro texto, como coloca Borges, sempre palimpsestos textuais, mas cada texto é uma organização única e uma reescritura e eu reescrevo o texto com a minha leitura, com a minha bagagem. Não sei se a teoria literária ampliou tudo isso, mas eu estou falando, realmente, da minha experiência, que eu sempre mostrei para o aluno que ele constrói com a experiência dele, mas ele prepara essa experiência para essa construção. Preparar a experiência para a construção do texto com a teoria, com a leitura do texto, com o aparato crítico; todo leitor é um escritor, isso é teoria do texto, teoria básica do texto e do leitor, todo leitor é um escritor. Então, quando eu leio, eu escrevo o texto que eu li, por isso que é para entrar e sair, se o aluno só entra e fica, é péssimo leitor, não leu o texto. No curso, eu sempre me preocupei em dar essa experiência, mostrar que o texto tem, sim, a sua estrutura, mas que a estrutura não é tudo, só que se não chegarmos à estrutura, nós não superamos o obstáculo, nós não saímos do texto; então temos que entrar na estrutura do texto, para sair, para extrapolar o texto. Isso é bastante grandioso. E, claro, outros códigos ajudam o código escrito, outros códigos interagem com o código escrito. Quero fazer só uma pontuação aqui, é o seguinte: eu já comentei, mas muitos alunos têm mais facilidade para ler narrativas, muitos para ler narrativas curtas, como o conto, outros conseguem ler narrativas longas e embricadas, com signos poéticos bastante intrincados, de maneira que é mais complicado chegar na estrutura, bom, pense em Guimarães Rosa, por exemplo, literatura latino-americana. E muitos alunos têm dificuldade com o texto poético, é mais fácil... Sempre me perguntei, sempre tentei trabalhar com os alunos como ler o texto de longo fôlego, texto narrativo de longo fôlego e como ler o texto da poesia. A poética está no texto longo, narrativo, e está na poesia. E como ler poesia? Não só o tema da poesia, como ler os signos em movimento dentro da poesia. Aí há uma certa dificuldade, há mais dificuldades aí. Mas, então, o que eu fazia em sala de aula? Eu decifrava poesia junto com eles, não impondo a minha reestrutura da poesia, digamos assim, mas levantando as possibilidades junto com eles. E era bastante rentável fazer isso. Aí muitos alunos diziam “nossa, eu nunca tinha pensado nisso”, “eu não vi isso, como é possível?”. Quando você começa a entrar naquela estrutura, entra no texto

para sair e vê o movimento quase estelar dos signos ali dentro, o texto se ilumina. Era também uma experiência, de verdade, muito rentável para a formação desse leitor literário, para a formação do professor. E outra questão que ajudou depois, muito, foi o seguinte: quando apareceu a Iniciação Científica. Quando apareceu a Iniciação Científica, eu comecei a montar projetos com os meus alunos, eu escolhia alguns alunos, naquela época quem montava o projeto inicial, digamos, o projeto primeiro da Iniciação Científica era o professor, aí ele discutia com os alunos. Claro, eu escolhia os alunos mais receptivos, melhor formados, discutia o projeto com eles e eles iam pesquisar. Isso foi excelente, projetos de iniciação à pesquisa, todos, todos, todos. Não sei nesse Brasil de hoje como está isso, mas é fundamental. Eu tenho ex-alunos que hoje são professores de universidades federais, estaduais, que vieram da Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, assim como o PLLE1 tem. A gente acompanhava as três etapas e o crescimento dos alunos. Isso trouxe uma... No campo do especialista em literatura, isso trouxe um cabedal muito forte, um percurso muito bom. E tomara que no Brasil se privilegie a pesquisa, pesquisa que começa na graduação. É muito interessante.

Entrevistador – Excelente, mais uma vez. E, assim, a gente se encaminha para a última questão, que é: como se enxergava, a partir da sua perspectiva, o espaço dedicado ao cânone nas aulas? Esse cânone era um conceito que partia do ponto de vista hispânico ou do ponto de vista brasileiro?

Entrevistada – No caso... Essa é uma questão polêmica, mas, no meu caso, polêmica nenhuma. Sempre usei o cânone, era fundamental para mim. Como eu vou falar de ruptura sem falar no cânone? Como eu vou falar em vanguarda, como eu vou estudar vanguardas sem mostrar o que as vanguardas reformulam, o que as vanguardas negam, o que as vanguardas transformam? O que a literatura contemporânea reescreve em relação à literatura do cânone? E, além do mais, em pouquíssimo tempo de aula, quase uma hora e meia por semana, como não falar do cânone? Como não falar do cânone em uma hora e meia semanal? Tantas literaturas hispano-americanas ou uma literatura espanhola com toneladas de territórios? O cânone, para mim, sempre foi absolutamente necessário para dar uma base mínima, um conhecimento mínimo de literatura hispano-americana, no meu caso, para que o aluno pudesse continuar depois, ou não continuar, ir trabalhar a literatura comparada. Sempre falei para os alunos meus que foram escrever projetos para Mestrado, para Doutorado: vá

para a literatura comparada. Abre campos, permite grandes pesquisas e permite grandes resultados. Isso tudo a partir do cânone, sem dúvida. E, muitas vezes, em relação à literatura brasileira, era importante para o rendimento do aluno, para o rendimento daquela curta aula, era importante comparar com o cânone da literatura brasileira, que era o cânone reconhecível para o aluno. Por exemplo, o que se chama Modernismo na literatura brasileira é diferente do que se chama Modernismo na literatura hispano-americana; enquanto o Modernismo brasileiro está no século XX, na década de 1920, na literatura hispano-americana está no fim do XIX. Então, sempre foi necessário partir do conhecimento do cânone brasileiro, que os alunos tinham, para mostrar o cânone hispano-americano. Nunca essa dinâmica se cortou, porque a literatura é uma sucessão de rupturas, a literatura é uma sucessão de rompimentos do cânone anterior. Então como negar o cânone? Parte da crítica literária nega. Se eu negar o cânone, eu vou ficar em uma construção literária que eu não sei se vai formar esse professor de literaturas, que nós queremos, com um conhecimento mais amplo. Quando esse aluno sai professor da graduação, ele vai para a pós-graduação, aí ele pode entrar pelos outros caminhos, outras rotas literárias, outras propostas literárias, outras rupturas desse cânone, porque ele tem esse cânone; ele pode pensar por ele mesmo, outras possibilidades. É assim que eu encarava. Podia ser empobrecedor diante de algumas parcelas críticas, determinados conhecimentos críticos, mas ali funcionava e dava rendimento em sala de aula, sem dúvida alguma. Então, o cânone é essa coisa que começa pela cronologia, rompe também essa cronologia o tempo inteiro, sai de tudo, tem que sair sempre, trabalha o cânone para mostrar outras possibilidades. Não sei, Augusto, se eu me explico.

Entrevistador – Perfeitamente, PLLE2. Muito obrigado. Tem algum ponto importante que não foi contemplado pelas questões e que a senhora acha relevante trazer para essa nossa conversa?

Entrevistada – Eu diria que a graduação se tornou a primeira etapa da formação do professor e essa primeira etapa já incluiu a pesquisa, felizmente, pela Iniciação Científica, e que a segunda etapa é a pós-graduação, que aí é professor-pesquisador, mas sempre esse professor-pesquisador com um pé na sala de aula, porque a sala de aula é fundamental para as nossas pesquisas, sempre. Viver a sala de aula é um desafio e é também um aprendizado, um aperfeiçoamento da atividade do professor. É muito dinâmica a sala de aula, muito, muito, muito importante. Então, eu não

dissocio graduação, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado, são continuidades dessa formação, porque a formação do professor é contínua. Quando o aluno de graduação recebe o diploma, ele recebe o passaporte para ser professor-pesquisador, e aí ele vai andar mais sozinho, vai caminhar mais sozinho, ele vai filtrar aquilo que ele assimilou daquele curso, porque, na graduação, o aluno assimila e é afogadilho também, tem que dar conta de várias disciplinas, fazer várias provas e viver a vida acadêmica. Viver a universidade, viver o fora da sala de aula, é uma imensidão. Quando ele entra na pós-graduação, ele entra para a fase quase que do recolhimento, mas aí ele vai empreender uma viagem dentro dele mesmo, para reciclar os conhecimentos e levar esses conhecimentos para aquele projeto de pesquisa que ele elaborou, com o qual ele foi aprovado em uma pós-graduação. Quando ele entra no Doutorado, é mais livre ainda, ele com ele e tem o tutor, mas ele fala por si mesmo no Doutorado. Toda essa experiência é riquíssima, é um contínuo, um contínuo. Quando (risos) eu terminei a graduação, eu pensei “E agora? O que vai acontecer? O que vem aí?”, mas aí eu fui chamada para a bolsa na Espanha, mudei minha trajetória todinha. Eu ia já começar a pós-graduação na própria USP, mas aí fui para a Espanha e a minha vida se enriqueceu tremendamente. Mas quando a gente termina a graduação, a gente pergunta “O que eu vou fazer com isso daqui?”. Muitos, hoje em dia, ou de uns anos para cá, muitos vão mesmo para a pós-graduação e muitos são professores nas universidades brasileiras. Fantástico. Esse é o grande prêmio do professor que dá aula na graduação: ver os alunos nas universidades. A gente tem que formar e é isso que nós fazemos todo o tempo.

Entrevistador – Excelente, PLLE2. Muito obrigado. Antes de encerrar, nas minhas consultas, eu tenho a seguinte data da sua atuação na UNESP de Assis: de 1987 a 2008. A senhora confirma?

Entrevistada – Perfeito. Sim, sim, sim.

Entrevistador – Eu agradeço mais uma vez, oficialmente, a sua participação na minha pesquisa e encerro a partir de agora.

Anexo IV

Relatório final de atividades – CAPES PrInt

Aluno: Augusto Moretti de Barros

Nível: Doutorado

Período no exterior: outubro/2021 a agosto/2022

País: Espanha

Universidade: Universidade de Santiago de Compostela

Faculdade: Faculdade de Ciências da Educação

Coorientadora: Dra. Marta Neira Rodríguez

Neste relatório, constam as atividades desenvolvidas pelo bolsista no período de Doutorado Sanduíche, divididas em seções, de acordo com as contribuições para a sua formação.

1. Objetivos da pesquisa

1. 1. Conhecer, em um período de estágio na Universidad de Santiago de Compostela, na Espanha, as representações que os docentes, que elaboram as disciplinas de literaturas em língua espanhola e que atuam nelas, têm de: a) literatura; b) cânone literário; c) leitor literário; d) literaturas de língua espanhola; e) ensino de literaturas de língua espanhola; f) formação de professores; para, assim, traçar um paralelo de comparação com as formas de ensino concebidas na universidade brasileira contemplada por esta pesquisa (UNESP/Assis), a fim de evidenciar aspectos comuns e aspectos dissonantes;

1. 2. Realizar levantamentos em arquivos acadêmicos e entrevistas com docentes da área para entender de que maneira a formação do leitor literário se dá no ensino superior, preferencialmente, em cursos de Letras;

1. 3. Acompanhar o curso da coorientadora desta pesquisa no curso de graduação em Letras da Universidad de Santiago de Compostela, para ampliar as leituras e discussões que dialogam com a pesquisa de doutorado.

2. Desenvolvimento da pesquisa

2.1. Atividades na Universidade de Santiago de Compostela

2.1.1. Faculdade de Ciências da Educação

A coorientadora da pesquisa no período sanduíche, Dra. Marta Neira Rodríguez, é professora da Faculdade de Ciências da Educação, pertencente ao Departamento de Didáticas Aplicadas, área de Didática da Língua e da Literatura e membro do grupo de pesquisa GI-1839 Liter21. Assim, o bolsista foi recebido nessa faculdade, onde realizou encontros com a sua coorientadora, conheceu outros docentes da área de ensino, frequentou a biblioteca do campus e acompanhou uma série de aulas para a graduação e para a pós-graduação (informações que serão recuperadas nos itens a seguir).

2.1.1.2. Participação em disciplinas na graduação

O aluno foi convidado por sua coorientadora a participar de uma aula da sua disciplina, intitulada *“Enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas: lengua y literatura gallegas”* e oferecida para o curso de graduação em *“Maestro de educación infantil”*. Embora o foco da pesquisa não seja a formação de professores para os anos iniciais nem sejam a língua e a literatura galegas, o doutorando reconhece a importância do idioma e de sua literatura para a cultura da Galícia, de toda a Espanha e para a cultura universal. Ademais, sendo essa uma disciplina de ensino e aprendizagem de literatura, possui relação com o seu tema de pesquisa.

Na ocasião, além de poder acompanhar uma aula de sua coorientadora, o pesquisador pôde conhecer Antonio García Teijeiro (vencedor do Prêmio Nacional de Literatura Infantil e Juvenil, em 2017, na Espanha), autor de literatura em língua galega, nascido na cidade de Vigo (próxima a Santiago de Compostela), que proferiu uma palestra sobre leitura literária. Esse encontro foi particularmente especial, pois o

doutorando teve a oportunidade de compartilhar com Teijeiro um pouco de sua pesquisa, que foi muito bem recebida pelo autor.

Em outro momento, o pesquisador, por indicação da professora Neira Rodríguez, acompanhou uma aula da disciplina *“Enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas: lengua y literatura castellanas”*, também oferecida para o curso de graduação em *“Maestro de educación infantil”*, porém cujo foco é o universo de língua hispânica. A disciplina é ministrada pela professora Maria Jose Caamaño Rojo, que, além de receber o doutorando em suas aulas, compartilhou com ele materiais que desenvolvem a sua visão sobre o ensino de língua espanhola e de suas literaturas.

Esses contatos permitiram que o pesquisador reconhecesse que as disciplinas elencadas possuem uma visão de ensino que dialoga com o seu objeto de pesquisa, mas pelas diferenças. Enquanto o seu foco de investigação é a didática das literaturas em língua espanhola, tais disciplinas abordam aspectos metodológicos para o ensino, ou seja, trabalham com a prática de ensino e aprendizagem, enquanto a pesquisa do aluno é sobre concepções teóricas desse processo.

2.1.1.3. Participação em disciplina na pós-graduação

Durante o segundo semestre letivo espanhol, o doutorando acompanhou a disciplina que a professora Neira Rodríguez ofereceu na pós-graduação, em nível *“Máster”* para os professores em formação, intitulada *“Investigación e innovación en didácticas específicas para educación infantil y primaria”*. Nessas ocasiões, o pesquisador ocupou um lugar de destaque nas aulas, estando sempre ao lado da professora, contribuindo para as reflexões sobre o ensino de línguas e literaturas, além de conduzir algumas discussões, mais especificamente aquelas em que o seu embasamento teórico se enquadrava (nesses momentos, o doutorando pôde expor conceitos-chave de sua pesquisa, a partir das leituras, em especial, de Pierre Bourdieu e Roger Chartier).

2.1.1.4. Curso de verão

Uma vez que as universidades europeias oferecem cursos de verão para os estudantes de graduação e pós-graduação, o doutorando participou do curso “*Atrévete co audiovisual: unha proposta didáctica*”, ministrado por professores de diversas áreas do ensino e do audiovisual, em línguas espanhola e galega, dividido em aulas teóricas e aulas práticas e que lhe rendeu um certificado de 20 horas. Com essa experiência, o pesquisador pôde conhecer diferentes propostas didáticas, que relacionam a linguagem verbal e as múltiplas possibilidades de trabalho com a imagem, com a voz e com outros recursos multimídia.

2.1.2. Faculdade de Filologia

As disciplinas de literaturas em língua espanhola estão alocadas no curso de *Filología Hispánica* pertencente à Faculdade de Filologia. Como são elas que contêm as informações necessárias para que o doutorando pudesse elaborar contrapontos com o *corpus* coletado no Brasil, foi nessa faculdade que o pesquisador encontrou os documentos que estruturam tais disciplinas.

Dessa maneira, o doutorando, por intermédio da professora Neira Rodríguez, que é, inclusive, formada por essa faculdade, contactou o decanato da Filologia e pôde não apenas consultar os documentos (estruturação do curso e programas de ensino), como conseguiu cópias digitalizadas desses arquivos, facilitadas pela secretaria do decanato.

Além disso, o pesquisador teve um trabalho intenso na biblioteca da faculdade, que compreende importantes obras das literaturas hispânicas, assim como números de periódicos que abordam a crítica literária e o ensino de literatura. Ressaltamos, inclusive, que o doutorando encontrou nessa biblioteca exemplares da *Revista de Letras*, publicação produzida pela UNESP de Assis, que contempla artigos e ensaios de grandes nomes da docência e da pesquisa em literatura.

2.1.3. Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (CRPIH)

O Centro consiste, segundo informações de seu site oficial, em “promover, desenvolver e divulgar projetos e programas de estudos linguísticos, literários, históricos e antropológicos galegos”; sendo, então, um importante espaço de

manutenção da cultura galega. A professora Neira Rodríguez é diretora do projeto *Informes de literatura*, que pertence ao CRPIH.

O projeto *Informes de literatura*, segundo o site oficial do Centro²⁷, “não só prevê a criação como também a recepção de todo o tipo de obras literárias, bem como outros elementos sistêmicos, tudo acompanhado de uma descrição do seu conteúdo e até da história quando se trata de revistas e prêmios”. Assim, o projeto é responsável por reunir toda a produção literária em língua galega e o que foi veiculado sobre ela, ano a ano, transformando essas compilações em relatórios.

O doutorando teve a oportunidade de não apenas conhecer o Centro, a sua estrutura e os membros que trabalham nessa preservação da cultura galega, mas também de trabalhar para a organização de um dos números dos *Informes de literatura*, referente ao ano de 2020. Embora se trate de literaturas em língua galega, a experiência foi muito profícua para o pesquisador, por ter uma visão mais global do processo de divulgação das obras literárias em jornais e revistas e a sua circulação social, o que resulta no seu impacto cultural. Compreender esses mecanismos contribui diretamente para se pensar no ensino de literatura, uma vez que, no final, converge para a formação de leitores e de cidadãos críticos.

2.1.4. Bibliotecas

Além das já citadas bibliotecas das faculdades de Ciências da Educação e Filologia, outras duas bibliotecas em Santiago de Compostela tiveram grande importância para o período em que o pesquisador esteve na cidade. São elas: a biblioteca da Faculdade de Filosofia, que guarda obras sobre o conceito de “método”, fundamental para a discussão teórica de sua pesquisa, tais como o livro *Signatura rerum: sobre el método*, de Giorgio Agamben, traduzido para o espanhol; e a Biblioteca Pública Ánxel Casal, lugar onde o doutorando passou diversos dias, escrevendo, às voltas com o grande acervo que ela contempla.

²⁷ A página oficial do projeto *Informes de Literatura* no site do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (CRPIH) pode ser consultada em <http://www.cirp.gal/rec2/informes/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

3. Produção bibliográfica

O doutorando publicou um artigo, em coautoria com a Me. Rafaela Souza Maldonado, intitulado “A literatura das margens: análise da letra da canção ‘A vingança’ como valorização do rap nos estudos literários contemporâneos” no número 59 de 2021 da revista *Boletín Galego de Literatura*, periódico pertencente à Universidade de Santiago de Compostela. O texto trata da perspectiva que a letra de música pode ser reconhecida como gênero literário e, para isso, aborda a análise de um rap a partir de um arcabouço teórico próprio da análise literária, calcado sobretudo em Roland Barthes (autor que embasa, por meio de diversas obras, a pesquisa de doutorado do pesquisador) e em Walter Benjamin.

As pesquisas realizadas com base em publicações brasileiras (*Revista de Letras*, *Anais do EPLLE* e *El Camino*), que estão localizadas no contexto acadêmico dessa pesquisa e compõem parte do *corpus*, suscitaram a análise de artigos publicados em periódicos espanhóis para fins de comparação sobre as tendências de ensino nos dois contextos culturais. Assim, foram selecionadas a revista *Lenguaje y Textos*, publicada pela Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura em coedição com diversas universidades espanholas, entre elas, a Universidade de Santiago de Compostela; e o livro *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da Península Ibérica*, resultado de trabalhos desenvolvidos pela Área de Teoria da Literatura e Literatura Comparada da Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela.

Dessa análise comparativa, resultou um texto escrito pelo doutorando em coautoria com o seu orientador do Brasil e com a sua coorientadora da Espanha, ainda não publicado. As conclusões presentes nesse levantamento contribuíram significativamente para o andamento da pesquisa de doutorado do aluno, uma vez que revelaram diversos paralelos entre as duas realidades de ensino.

4. Congresso

Entre os dias 14 e 17 de junho de 2022, o doutorando participou do evento *XX Congreso Internacional de Investigación Educativa y III Encuentro de Doctorandos*, realizado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de

Compostela. O evento contou com a presença de docentes de diversas universidades espanholas e internacionais, membros de comitês científicos de revistas acadêmicas, professores universitários, professores de educação básicas e alunos de pós-graduação.

Na ocasião, o pesquisador apresentou oralmente o trabalho “*Trayectoria de la enseñanza de literaturas en lengua española en la carrera de Letras de UNESP-Assis/Brasil*”, que, posteriormente, se transformou em um trabalho completo, enviado para a organização do evento. Dessa maneira, houve a oportunidade de difundir sua pesquisa na universidade espanhola para seus pares e para docentes universitários, que ressaltaram a importância do trabalho. Ainda, o doutorando participou de diversas palestras, oficinas e eventos culturais contemplados pelo congresso.

5. Visitas a museus

Uma vez que a Espanha é um país com muitos museus e, em sua maioria, com valores acessíveis, o pesquisador teve a oportunidade de visitar uma série deles e ampliar seu repertório cultural. A seguir, encontra-se uma lista com os museus visitados:

- 5.1. *Museu da Catedral de Santiago de Compostela* (Galícia);
- 5.2. *Museu do Povo Galego*, em Santiago de Compostela (Galícia);
- 5.3. *Museu das Peregrinações e de Santiago*, em Santiago de Compostela (Galícia);
- 5.4. *Museu de História Natural*, em Santiago de Compostela (Galícia);
- 5.5. *Museu Centro Gaiás*, em Santiago de Compostela (Galícia);
- 5.6. *Casa-Museu de Rosalía de Castro*, em Padrón (Galícia);
- 5.7. *Museu de Belas Artes*, em A Coruña (Galícia);
- 5.8. *Museu Casa Natal de Cervantes*, em Alcalá de Henares (Madri);
- 5.9. *Museu Vivo de Al-Ándalus*, em Córdoba (Andalucia).

Outras atividades culturais foram desempenhadas pelo pesquisador, como idas ao teatro, ao cinema, a exposições e a concertos musicais, porém, o foco recai sobre suas idas aos museus, visto que esses são locais representativos da ampliação cultural pela qual passou. Conhecer importantes obras e artistas espanhóis e de

outras partes do mundo, que possuem obras nesses museus, deu ao doutorando uma visão artística que aguçou sua sensibilidade para o seu próprio objeto de pesquisa, que é, igualmente, artístico.

Anexo V

Datas importantes para a pesquisa

1958

Instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis

Criação do curso de Letras em Assis

1967

Constituição Federal

1971

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

1976

A Faculdade de Assis passa a integrar a UNESP com o nome de Instituto de Letras, História e Psicologia de Assis

Reestruturação do curso de Letras

1988

Constituição Federal

1989

Criação do Estatuto da UNESP

A faculdade passa a chamar-se Faculdade de Ciências e Letras de Assis

1991

Criação do primeiro Projeto Político Pedagógico para o curso de Letras em Assis

1996

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

2005

Reestruturação do curso de Letras

Anexo VI

**Programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola no
curso de Letras em Assis**

215
77

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
DISCIPLINA: LINGUA E LITERATURA ESPANHOLA

Ref. PROGRAMAS DE LINGUA E LITERATURA ESPANHOLA
PARA O ANO LETIVO DE 1.973.

1º ANO S DIURNO E NOTURNO:

DISCIPLINA: LINGUA ESPANHOLA I
PROFESSOR RESPONSÁVEL NO ANO: ELZA ACCORSI
CARGA HORARIA TOTAL: 120
VALOR DOS CREDITOS: 8
CARGA HORARIA SEMANAL: 4 para cada turma.

I - Formulação clara e precisa dos objetivos:

- a) Objetivos da disciplina na organização da licença: O ensino da Língua e Literatura Espanhola tem por objetivo fornecer ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio dos seus instrumentos de trabalho: a língua, a literatura e a cultura espanholas.
- b) Objetivos do plano de estudos do ano: Colocar o aluno em contacto com as estruturas básicas da língua espanhola, falada e escrita.

II - Conteúdo: 1º Nível de Curso adotado: A.L.M. Audio-lingual Materials. SPANISH, level one.

Unidade 1: Antes de la classe.

Unidade 2: En la Biblioteca.

Pronombres personales-sujeto. Presente Indicativo / del verbo Quitar.

Unidade 3: La hora del almuerzo.

Gramática: Artículos Definidos.

Unidade 4: A la salida de la escuela.

Gramática: Verbos de 1ª 3ª Conjugación regular.

216
73

Unidade 5: Una conversación por teléfono.

Gramática: El sustantivo y el adjetivo en su flexión de género y número. Verbo ser, Presente Indicativo.

Unidade 6: El accidente de Enrique.

Gramática: Contracciones del Artículo Definido: al, / del. Acusativo preposicionado: uso de la preposición a ante complementos directo con nombre de persona.

Unidade 7: Luis y las uvas de la felicidad.

Gramática: Verbos regulares de 2ª y 3ª Conjugación, en -er y en -ir. (Presente del Indicativo).

Unidade 8: Domingo al argentino.

Gramática: Verbos que diptongan la vocal temática: e → ie como tener, venir en el presente del indicativo.

Verbo dar, ir en el presente del indicativo.

Verbos de movimiento: ir a + infinitivo.

Unidade 9: El día de la Independência.

Gramática: ser versus estar. Adjetivos posesivos: formas plenas y formas apocopadas. Palabras interrogativas.

Unidade 10: Pancho el aventurero.

Gramática: Uso combinado de los tiempos verbales: pretérito indefinido y pretérito perfecto. Participio pasado usado como un adjetivo. Verbos de irregularidad / común: los que diptongan la vocal temática o → ue en el presente del indicativo y del subjuntivo.

Unidade 11: Un regalo de cumpleaños.

Pronombres personales complemento: caso acusativo.

Posición de los pronombres personales de objeto directo con infinitivos. Demonstrativos: pronombres y adjetivos. Verbos de irregularidad común: diptongación de la e → ie. Verbo irregular: decir.

Unidade 12: Un viaje al aeropuerto.

Gramática: Conjugación perifrástica: Estar + gerundio ; ir a + infinitivo. Posición del pronombre personal de / objeto indirecto. Uso de las formas del infinitivo después de preposiciones: al, de, para, sin, antes de, / después de, etc. Verbos: faltar, encantar, parecer, / gustar con las formas dativas de los pronombres personales.

217
23

Unidade 13: Un viaje al centro.

Gramática: Uso del pretérito indefinido y del pretérito perfecto de los verbos regulares e irregulares: dar, ser, ir. Formas del pronombre personal que llevan preposición. Verbos ser y estar con adjetivos.

Unidade 14: La despedida.

Gramática: Pronombres reflexivos. Posición de los pronombres reflexivos con infinitivos. Verbos irregulares conocer, valer, caer, traer, oir, hacer, ver, saber.

III - Métodos utilizados:

- aulas expositivas em classe.
- aulas práticas em classe e no laboratório de línguas.
- audio-visual: para ilustrar os fonemas espanhóis e seu ponto de articulação e realização.

IV - Atividades discentes:

- a) Exercícios orais supervisionados.
- b) 30 horas: Prática no laboratório de línguas.
- c) Leituras complementares com verificação.
- d) Trabalhos escritos: exercícios escritos das lições estudadas, exercícios-testes dos elementos de gramática estudados. Exercícios vários de redação elementar. Todos com verificação e comentário crítico.
- e) Provas semestrais.

V - Distribuição da carga horária:

- 30 horas-aulas expositivas em classe (1 por semana)
- 60 horas-aulas práticas em classe (2 por semana)
- 30 horas-aulas para a prática no laboratório de língua (1 por semana).

VI - Número aproximado de alunos: de a em cada turma.

VII - Critérios de avaliação de aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem se fará pelo sistema de pontos acumulativos, distribuídos da seguinte maneira:

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS.
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS.

Disciplina de Língua e Literatura Espanhola.

Docente: Elza Accorsi

Programas para o ano letivo de 1.973.

2º A N O

I . L I N G U A

- a) Complementação do estudo das estruturas básicas da língua espanhola:
A.L.M. Audio-lingual Materials. Spanish, level one. Unidades: 9 / 14.
level two: 13 / 20.
- b) Estudo sistemático dos fatos gramaticais aplicados nas unidades acima.
- c) Exercícios de fonética.
- d) Exercícios de expressão oral e escrita.
- e) Estudo contrastivo dos sistemas da língua espanhola e da língua portuguesa.

II - L I T E R A T U R A

Análise de textos de autores contemporâneos.

I . L I N G U A

a) Audio-lingual Materials. Spanish, level two.
Unidades: 15 / 20.

b) Estudo sistemático da gramática:

- fonética
- morfologia
- sintaxe

c) Exercícios de expressão oral e escrita.

d) Estudo contrastivo dos sistemas da língua espanhola e da língua portuguesa.

II . L I T E R A T U R A

PARTE GERAL:

a) Panorama da literatura espanhola.

CURSO MONOGRÁFICO:

a) Narradores espanhóis contemporâneos.

b) Análises e interpretações de textos. Dissertações escritas.

I - LINGUA

DICCIONARIOS : -

Real Academia Española

Ortega Caverro, David

Ortega Caverro, David

García Elorrio, Aurelio

Seco, Manuel

GRAMÁTICAS : -

Carvalho, Maria do Céu e Carneiro,
Agostinho Dias

Real Academia Española

Alonso, Martín

Alonso, A. & Henríquez Ureña

Seco, Rafael

Gil y Gaya

Diccionario Manual e Ilustrado de
la Lengua Española. Madrid, Espasa
Calpe, 1.950.

Dicionário Português - Espanhol,
Barcelona, Ed. Ramón Sopena, S.A.
1.966.

Diccionario Español - Portugués
Barcelona, Ed. Ramón Sopena, S.A.,
1.966.

Diccionario de la Conjugación.
3ª ed. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1.953.

Diccionario de dudas de la Lengua
Española. Madrid, Ed. Aguilar, 1.966.

Gramática da Língua Espanhola
1ª Ed., Rio de Janeiro, FENAME, Mi-
nistério da Educação e Cultura, 1966.

Gramática de la Lengua Española
Madrid, Espasa-Colpe, 1.962.

Gramática del Español Contemporáneo
Madrid, Ediciones Guadarrama, 1.966.

Gramática Castellana (1ª e 2ª Cur-
sos) 23ª Ed. Buenos Aires, Ed. Los
da, 1.966.

Manual de Gramática Española
8ª Ed. Madrid, Aguilar, 1.966.

Curso Superior de Sintaxis Espa-
ñola. 8ª Ed. Barcelona, Spes, 1.966.

A.L.M. Audio-lingual Materials. Spanish, level one.
New York, Harcourt, Brace and World.

A.L.M. Audio-lingual Materials. Spanish level two.
New York, Harcourt, Brace and World.

Real Academia Española

El Lenguaje en la Escuela (Grado Medio). Madrid, Grafica Administrativa.

Haensch - Puy Costa

Español Vivo

Ejercicios prácticos de lengua española. Munchen, Max Hueber Verlag., 1.963.

Quilis, Antonio y Fernández, J.A.

Curso de Fonética y Fonología Españolas. 3ª Ed. Madrid, C.S.I.C., Instituto "Miguel de Cervantes", 1.968.

II - L I T E R A T U R A

Volbuena Prat, Angel

"Historia de la Literatura Española" (Vol. 3) Barcelona, Ed. Gustavo Gili, S.A., 1.960.

Playa, Diaz Guillermo

Historia de la Literatura Española (Encuadrada en la Universal con Lecturas Seleccionadas de Autores Clásicos). Buenos Aires, Ed. Ciordia, S.R.L., 1.969.

Henríquez Ureña, Max

Breve Historia del Modernismo México, Fondo de Cultura Económica, 1.954.

Lain Entralgo, Pedro

"La Generacion del 98" Madrid, Espasa-Calpe, Col. Austral, 1.959.

Allison Peers, E.

Historia del Movimiento Romántico Español (2 vols.) Madrid, Ed. Gredas, 1.967.

Alonso, Dámaso

Correa Corderón, E.

F.S.R.

M. de Riquer

BIBLIOGRAFIA CRÍTICA

222
73
Poetas Españoles Contemporáneos

Madrid, Ed. Gredos, 19...

Costrumbistas Españoles - Siglos

XIX, XX, (2 tomos), Madrid, Ed. Aguilar, 1.951.

Cuentistas Españoles del Siglos XIX, XX, 9ª Ed. Madrid, Aguilar, 1.954, Col Crisol.

Antología de la Literatura Española

Siglos X - XX. Barcelona, Editorial Teide, 1.953.

Ensayos críticos sobre los Autores estudiados de la Col. Románica Hispánica. Ed. Gredos. Madrid.

Carga Horária

Total de aulas por semana = 24.

Número de turmas - 6.

Profª: Elza Accorsi

Assis, março de 1.972.

Elza Accorsi

Profa. Elza Accorsi

Titular de Língua e Literatura Espanhola.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS.
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS.
DISCIPLINA DE LINGUA E LITERATURA ESPANHOLA.
DOCENTE : Elza Accorsi

Programa para o ano letivo de 1.973.

4º ANO

I - Língua Espanhola:

1. Revisão Gramatical: Morfologia e sintaxe do espanhol comparadas às do português.
2. Prático: Textos orgânicos de autores contemporâneos: leitura, comentários, conversação.
Redação: versão, composição.
3. Prática de Ensino: Alguns temas constituirão matéria de aulas a serem dadas pelos alunos ante o professor para cumprimento da exigência da Prática de Ensino.

II - Literatura Espanhola:

Tema: A arte dramática na Literatura Espanhola

Aulas expositivas

1. Generalidades: Origem e evolução do teatro na Espanha: Teatro profano e Teatro religioso. O teatro no século de Ouro: Antes e depois de Lope de Vega.
2. Século XVII: Lope de Vega. Tirso de Molina. Calderón de la Barca.
3. O mito de Don Juan na Literatura Espanhola do século XIX.

4. Seminários de textos:

- Lope de Vega: 1. El mejor alcalde el rey
2. Peribáñez y el comendador de Ocaña
3. Fuenteovejuna
- Tirso de Molina: El Burlador de Sevilla y el convidado de piedra.
- Calderón de la Barca: La vida es sueño.
- Duque de Ribas: Don Alvaro o la fuerza del signo.
- José Zorrilla: Don Juan Tenorio
- José Espronceda: El estudiante de Salamanca.

Leitura Complementar:

1. Gregorio Martínez Sierra: Don Juan de España
2. Azorín (Martínez Ruiz) - Don Juan
3. Antonio Machado: Don Juan Mañara
4. Ruiz Iriarte Víctor: Don Juan se ha puesto triste.
5. Jacinto Grau : Don Juan de Carillana

El Burlador que no se burla.

Bibliografía Básica:

1. Guillermo Díaz-Vilja
2. Francisco Ruiz Ramón
3. Walbuena Prat
4. Pfandl
5. García Morejón

Literatura

Historia de la Literatura Española
Historia del Teatro Español
Historia de la Literatura Española
Historia de la Literatura Española
en la Edad de Oro.
El Barroco

Língua

1. Samuel Gili y Gaya
2. Real Academia Española
3. Martín Alonso

Curso Superior de Sintaxis Española
Gramática de la Lengua Española,
Gramática del Español Contemporáneo

Elza Accorsi
Titular de Língua e Literatura
Espanhola

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE LETRAS, HISTÓRIA E PSICOLOGIA DE ASSIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
DISCIPLINA: Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Ameri-

FOLHA n.º	183
PROC.	1052/79
n.º	001

cana III.

CARGA HORÁRIA TOTAL: 180 horas-aula

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 6 horas-aula

VALOR DOS CRÉDITOS: 12 (doze)

ANO LETIVO: 1980

PROFESSORES RESPONSÁVEIS: Elza Accorsi - Balbina L.F. Moyos - Nanci Lopes

Ref. Programa de Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano Americana V. para o ano letivo /1980.

I - Objetivos: Pretende-se que os alunos consigam:

1. aumentar gradativamente o vocabulário;
2. melhorar o uso das estruturas básicas da língua;
3. obter uma visão geral da Literatura Espanhola e seus autores mais representativos, bem como um relativo conhecimento da cultura espanhola e hispano americana.

II - Conteúdo:

A - Língua: Estudo sistemático das unidades sintáticas básicas a partir do livro de F. Lázaro Carreter e E. Correa Calderón Lenqua y Literatura Española (3^{er} curso) Ediciones Anaya, Salamanca, a saber:

1. De la interjección a la oración gramatical.
 2. Estructura de la oración simple.
 3. Estructura de la oración compuesta.
 4. Oraciones coordinadas. Propositiones subordinadas.
 5. El sustantivo: sus funciones, Propositiones sustantivas.
 6. El adjetivo: sus funciones, Propositiones adjetivas
 7. Cambios de categoría gramatical;
 8. El verbo;
 9. Perífrases verbales;
 10. Los pronombres personales como complementos;
 11. El adverbio. Propositiones adverbiales.
- Estudo contrastivo do espanhol e português, através de exercícios de estruturas sintáticas diferentes nos dois idiomas. Os "falsos amigos".
- Redação e composição: exercícios variados a partir de textos extraídos do livro de leitura ou tema livre.

POLHA n.º	184
PRO	105779
*)	lll

B. Literatura Espanhola:

1. Noções de Teoria literária
2. Século XII: Poema del Cid
Auto de los Reyes Magos
3. Século XIII: Berceo, Milagros de Nuestra Señora Alfonso X ,
Crónica General de España
4. Século XIV: Arcipreste de Hita, Libro de Buen Amor Don Juan Manuel, Conde Lucanor
5. Século XV : Santillana, Poesías
Jl. Manrique, Coplas por la muerte de su padre Ro manzero.
F. de Royas, La Celestina.
6. Século XVI: Renascimento
 - a. Lírica: Garcilaso de la Vega, Poesías
Fray Luis de León, Poesías
 - b. Romance: Amadís de Gaula
Lezarrillo de Tormes
 - c. Mística: San Juan de la Cruz, Noche oscura
7. Século XVII
 - a. Romance: Miguel de Cervantes, Don Quijote Novelas Ejemplares
 - b. Teatro: Lope de Vega, Peribañez
Calderón de la Barca, La vida es sueño
Tirso de Molina, El burlador de Sevilla
 - c. Lírica: Lope de Vega, Poesías
Góngora, Poesías
Quevedo, Poesías

C. Literatura Hispano-americana

1. Introducción: Breve reseña histórica de la Literatura Hispanoamericana.
2. Los siglos coloniales:
 - a. Siglo XVI: Cronistas de Hispanoamérica.
La épica: Alonso de Ercilla "La Araucana".
 - b. Siglo XVII: El barroco: Alarcón y Sor Juana Inés de la Cruz.
3. La rebilión romántica en Hispanoamérica:
 - a. La independendia. Umbral del Romantisismo:
Poemas de Olmedo, Heredia y Andrés Bello.
 - b. El Romanticismo: Domingo Faustino Darmiento:
"Facundo"; José Mármol "Amalia"; Jorge Isaca: "María" ;
Juan Zorrilla de San Martín: "Tabaré"

4. La literatura gauchesca:

1. La épica: José Hernández: "Martín Fierro".
2. El gaucho en la novela y a la poesía: Ricardo Güiraldes: "Don Segundo Sombra"; Estanislao del Campo: "Fausto".

III - Métodos utilizados:

1. Aulas expositivas de literatura e língua: 30 horas-aula
2. Aulas práticas: interpretação de textos, análises de estruturas morfo-sintáticas e análises literárias: 30 horas-aula.

IV - Atividades discentes:

1. Exercícios orais e escritos supervisionados.
2. Diferentes modalidades de redação
3. Pesquisas literárias e linguísticas
4. Análise literária de textos selecionados dos autores estudados.

V - Critérios de avaliação da aprendizagem:

1. Provas escritas (3) 60%
2. Redações e exercícios gramat. (escritos e orais)..... 20%
3. Análises literárias (orais e escritas) 20%

VI - Bibliografia: Língua

1. Lázaro Carreter, Fernando e Correa Calderón, Evaristo - Lengua y Literatura Espanholas, 3ª Ed. Anaya, Salamanca (livro de textos), 1969.
2. Fente, Fernández y Siles - Curso intensivo de espanhol. Soc. General Espanhola, Madrid, 1973.
3. Moliner, María - Diccionario del uso de la lengua española. Gredos, Madrid.
4. Real Academia Española - Diccionario de la lengua Española. Espasa Calpe, Madrid, 1970.
5. Seco, Manuel - Diccionario de dudas de la Lengua española. Aguilar, Madrid, 1967.
6. Seco, Manuel - Gramática Esencial del Español. Aguilar, Madrid, 1972.
7. Gili-Gaya, Samuel - Curso Superior de Sintaxis Española. Barcelona 1961.
8. Real Academia Española - Nueva Gramática de la Lengua Española. Madrid, 1972.

B - Literatura Espanhola:

1. Lázaro Carreter, F. e Correa Calderón, E. - Lengua y Literatura Espanholas. 4ª Ed. Anaya, Salamanca, 1969.

POLHA n.º	186
PROC.	1052179
a)	del

2. García López, J. Historia de la Literatura Española. Ed. Vicens -Vives, Barcelona, 1966.
3. Torrente Ballester, G. - Literatura Española Contemporánea. Ed. Guadarrama, Madrid, 1963.
4. Revista Occidente - Diccionario de Literatura Española. Madrid, 1953
5. Riquer, M.d. Antología de la literatura española. Ed. Teide, Barcelona, 1953.
6. Valbuena Prat. Ángel - Historia de la Literatura Española. Ed. Gustavo Gili, S.A. Barcelona, 1953.
7. Salinas, Pedro - Literatura Española Siglo XX. Alianza Ed. Madrid, 1972.
8. Gaos, Vicente - Claves de Literatura Española, II. Ed. Guadarrama, Madrid, 1971.
9. Durán e Bartra - Panorama de la Literatura Española, Harcourt, Brace and World, Inc. New York.
10. Mayoral, Marina - Poesía Española Contemporánea. Gredos, Madrid, - 1973.

C - Literatura Hispanoamericana:

1. Arturo Torres Rio Seco - "Nueva Historia de la Literatura Iberoamericana". Buenos Aires, Ed. Emecé, 1945
2. E. Anderson Imbert "Historia de la Literatura Hispanoamericana" Buenos Aires
3. E. Anderson Imbert E. Florit "Literatura Hispanoamericana" (2 vols) New York, Hoet, Rinehart and Winston, 1970
4. Carlos Gortari - "Literatura Hispanoamericana, Madrid, Ed. Donal, 1971
5. Jacques Joset - "La Literatura Hispanoamericana, Barcelona, oikos - Tan. S.A. ediciones, 1974.
6. Luis Alberto Sanchez
 - a. "Autores Representativos de América" (2 volumes), Madrid, Ed. Gredos, 1957
 - b. Proceso y contenido de la novela hispanoamericana, Madrid, Ed. Gredos, 1953.
- Vários autores - "História de la Literatura Hispanoamericana" (6 volumes) o Unidades didácticas. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1976.

FOLHA n.º	187
PROC.	1052/79
a)	ell

Assis, 03 de dezembro de 1979.

B. Accorsi
Profª. Elza Accorsi

Balbina L. Hoyos
Profª. Balbina L.F. Hoyos

Nanci Lopes
Profª, Nanci Lopes

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA " JULIO DE MESQUITA FILHO "
Instituto de Letras, História e Psicologia
- CAMPUS DE ASSIS -

FOLHA n.º	188
PROC.	1052/79
a)	del

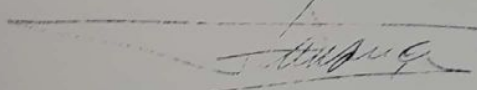
FOLHA DE INFORMAÇÃO
" PLANO DE ESTUDOS " DAS DISCIPLINAS

Aprovado pelo Conselho do Departamento.

Apreciado pela Câmara de Graduação em reunião de
19 de dezembro de 1979, que opinou favoravelmente à sua
aprovação.

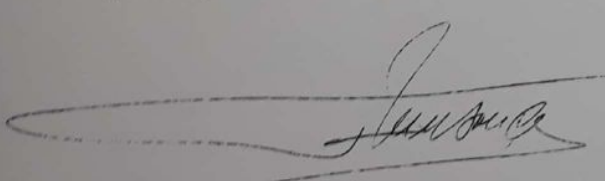
Aprovado por mim - Diretor, " ad referendum " da
Congregação em 02 de janeiro de 1980.

Assis, 03 de janeiro de 1980.


Prof. Dr. Fernando Manuel de Mendonça.
DIRETOR

REFERENDADO pela Congregação em reunião de 12
de fevereiro de 1980.

Assis, 13 de fevereiro de 1980.


Prof. Dr. Fernando Manuel de Mendonça.
Presidente da Congregação.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE LETRAS, HISTÓRIA E PSICOLOGIA DE ASSIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
DISCIPLINA: Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana

- 4º Ano

ANO LETIVO: 1980

CARGA HORÁRIA TOTAL: 180 horas-aula

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 06 (seis)

VALOR DOS CRÉDITOS: 12 (doze)

PROFESSORES RESPONSÁVEIS: Balbina L.F. Hoyos - Elza Accorsi - Nanci Lopes

FOLHA n.º 189
PROC.
01

Ref. Programas de Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana
4º Ano - ano Letivo de 1980.

I - Objetivos:

1. Fornecer ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio de seus instrumentos de trabalho: a língua, a literatura, a cultura espanhola e hispano-americana.
2. Aprimorar os conhecimentos dos alunos no campo da língua, literatura e cultura hispânica, consolidando a sua capacidade de expressão oral e escrita.

II - Conteúdo:

A - Língua

1. Estudo sistemático da sintaxe, em especial, as formas de subordinação, com os seguintes capítulos do livro F. Lázaro Carreter e E. Correa Calderón - Lengua y Literatura Españolas, 4ª Ed. Anaya.
 - 1ª) Modalidades de la oración;
 - 2ª) Subordinación sustantiva
 - 3ª) Subordinación adjetiva
 - 4ª) Subordinación adverbial
 - 5ª) Formas no personales del verbo
 - 6ª) Usos del lenguaje
2. Estudo contrastivo das duas línguas: espanhol e português, através de exercícios de estruturas diferentes, traduções e versões
3. Redação e composição em seus diferentes tipos
4. Leitura, análise morfo-sintática e semântica de textos extraídos da antologia Se habla español, de M. Maraval e R.J. Michel; Ed. Didier, Paris.

FOLHA n.º	190
PROC.	
a)	de

B. Literatura Espanhola:

Estudo dos movimentos literários mais importantes dos séculos XIX e XX e dos seus melhores representantes:

1. Romantismo: Zorrila, Espronceda, Bécquer e Rosálía.
2. Realismo: Galdós.
3. Modernismo: Rubén Darío, Valle-Inclán e Manuel Machado.
4. "Generación del 98: Unamuno, Azorín e Pío Baroja.
5. Juan Ramón Jiménez e Antonio Machado: suas influências nos poetas, posteriores.
6. Os poetas de 27: García Lorca, R. Alberti e V. Aleixandre.
7. O teatro no século XX.
8. A literatura atual: prosa e poesia.

C. Literatura Hispano-America:

1. O movimento modernista na América Hispânica: sua figura máxima, Rubén Darío, e outros autores representativos (Gutiérrez Nájera e Asunción Silva).
2. A poesia hispano-americana contemporânea: Amado Neuvo, Palbo Neruda, César Vallejo e Octavio Paz.
3. O conto em Hispano-América: o "Realismo Mágico": Cortázar, Borges, Quiroga, Carpentier.
4. O romance na América Hispânica: Asturias, García Márquez, Cortázar, Rulfo, Vargas Llosa, Sábato.

III ~ Métodos Utilizados:

1. Aulas de língua: exercícios para fixação das estruturas gramaticais; análises morfo-sintáticas e semânticas: 60 horas-aula.
2. Aulas de literatura: estudo sistemático dos diferentes movimentos e de seus autores mais representativos; análises literárias de textos selecionados desses autores: 120 horas-aula.

IV - Atividades discentes:

1. Exercícios orais e escritos supervisionados.
2. Diferentes modalidades de redações
3. Pesquisas lingüísticas e literárias.
4. Análises literárias de textos escolhidos dos autores estudados

V - CrITÉrios de Avaliação da Aprendizagem:

- | | |
|--|-----|
| 1. Provas escritas (6) | 60% |
| 2. Redações e exercícios gramat. escritos e orais..... | 20% |
| 3. Análises literárias (orais e escritas)..... | 20% |

FOLHA n.º	191
PROC.	
a)	22

VI - BIBLIOGRAFIA:

A - Língua:

1. Lázaro Carreter, Fernando e Correa Calderón, Evaristo - Lengua y Literatura; 4ª Ed. Anaya, Salamanca (livro de textos) 1969.
2. Fente, Fernández y Siles - Curso intensivo de español. Soc. General Española de Libería, Madrid, 1973.
3. Moliner, María - Diccionario del uso de la lengua española. Gredos, Madrid.
4. Real Academia Española - Diccionario de la Lengua Española. Espasa-Calpe, Madrid, 1970.
5. Seco, Manuel - Diccionario de dudas de la lengua española. Aguilar, Madrid, 1967.
6. Seco, Manuel - Gramática Esencial del Español. Aguilar, Madrid, 1972.
7. Gili-Gaya, Samuel - Curso Superior de Sintaxis Española. Barcelona, 1961.
8. Real Academia Española - Nueva Gramática de la Lengua Española. Madrid, 1972.

B - Literatura:

1. Lázaro Carreter, F. e Correa Calderón, E. - Lengua y Literatura Españolas, 4ª Ed. Anaya, Salamanca, 1969.
2. García López, J. - Historia de la Literatura Española - Ed. Vicens-Vives, Barcelona, 1966.
3. Forrente Ballester, G. - Literatura Española Contemporánea. Ed. Guadarrama, Madrid, 1963.
4. Revista Occidente - Diccionario de Literatura Española, Madrid, 1953.
5. Riquer, M.d. - Antología de la Literatura Española. Ed. TEIDE, Barcelona, 1953.
6. Valbuena Prat, Ángel - História de la Literatura Española, Ed. Gustavo Gili, S.A. Barcelona, 1953.
7. Salines, Pedro - Literatura Española Siglo XX. Alianza Ed. Madrid, 1972.

FOLHA n.º	192
PROC.	
2)	lll

8. Gaos, Vicente - Claves de Literatura Española, II Ed. Guadarrama. Madrid, 1971
9. Durán e Bartra - Panorama de la Literatura Española. Harcourt Brace and Word Inc. New York.
10. Mayoral, Marina - Poesía Española Contemporánea. Gredos, Madrid, 1973.

C - Literatura Hispano-Americana:

1. Henríquez Ureña, P. - Las corrientes literarias en la América Hispánica. México, Fondo de Cultura, 1949.
2. Sánchez, Luis Alberto - Nueva Historia de La Literatura Americana. Buenos Aires, Guaranía, 1949.
3. Anderson Imbert/Floritt - Literatura Hispanoamericana. 2 tomos. New York, Holt, 1970.
4. Arrom, José Juan - Esquema Generacional de las Letras Hispanoamericanas. Bogotá, Caro y Cuervo, 1977.
5. Torres - Ríoseco, A. - Nueva Historia de la Gran Literatura Iberoamericana. Buenos Aires, Emecé, 1960.
6. Sánchez, Luis Alberto - Autores Representativos de América. Madrid, Gredos, 1957.

Assis, 03 de dezembro de 1979

Elza Accorsi
Elza Accorsi

Balbina L. Hoyos
Balbina L.F. Hoyos

Nanci Lopes
Nanci Lopes

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA " JULIO DE MESQUITA FILHO "
Instituto de Letras, História e Psicologia
- CAMPUS DE ASSIS -

FOLHA n.º	193
PROC.	
a)	<i>JP</i>

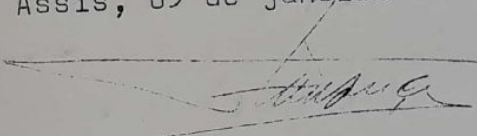
FOLHA DE INFORMAÇÃO
" PLANO DE ESTUDOS " DAS DISCIPLINAS

Aprovado pelo Conselho do Departamento.

Apreciado pela Câmara de Graduação em reunião de
19 de dezembro de 1979, que opinou favoravelmente à sua
aprovação.

Aprovado por mim - Diretor, " ad referendum " da
Congregação em 02 de janeiro de 1980.

Assis, 03 de janeiro de 1980.


Prof. Dr. Fernando Manuel de Mendonça.
DIRETOR

REFERENDADO pela Congregação em reunião de 12
de fevereiro de 1980.

Assis, 12 de fevereiro de 1980.


Prof. Dr. Fernando Manuel de Mendonça.
Presidente da Congregação.

UNIVERSITÁRIA
Faculdade de Ciências e Letras de Assis

PROGRAMA DE ENSINO

FOLHA n.º 95

Proc 88/90

a) E. M. O.

DISCIPLINA

OU

ESTÁGIO

Letras
Licenciatura em Português - Espanhol

DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL

Letras Modernas
ACREDITAÇÃO

CODIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO				SERIAÇÃO IDEAL	
	Literatura Espanhola I				3º ano	
OBRIG/ OPT/ EST		PRÉ E CO-REQUISITOS				ANUAL/SEM
Obrigatório		Língua Espanhola II				Anual
CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL		DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
			TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICA/PRÁTICA	OUTRAS
04	60		40	20		
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA 20						
AULAS TEÓRICAS		AULAS PRÁTICAS		AULAS TEOR/PRÁT		OUTRAS
20	20					

OBJETIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)

- Fornecer ao futuro profissional o conhecimento da História da Literatura Espanhola e de seus principais expoentes.
- Fornecer ao aluno o conhecimento da História da Literatura Espanhola das origens (século XII) ao século XVII e dos principais autores desse período.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)

- Idade Média : - El Poema del Cid
- Las Coplas de Jorge Manrique
- Fernando de Rojas: La Celestina
- Idade de Ouro : - El Lazarillo de Tormes
- Garcilaso de la Vega: Églogos
- Góngora: Letrillas
- Quevedo : Poesías
- Cervantes : Novelas ejemplares
- Lope de Vega : Peribanez y el comendador de O caña
- Calderón de la Barca: La vida es sueño
- Tirso de Molina: El burlador de Sevilla y convidado de piedra

FOLHA n.º	96
PROC	88/90
Assinatura	E. M. B.

TECNOLOGIA DE ENSINO

- Aulas expositivas
- Aulas práticas

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

RICARDO CARRETER, F. & CORREA CALDERÓN, E. — Lengua y literatura españolas. 4 ed. Salamanca, Anaya, 1969.

ALICIA LÓPEZ, J. — Historia de la literatura española. Barcelona, Vicens-Vives, 1966.

JOSEPH BALLESTER, G. — Literatura española contemporánea. Madrid, Guadarrama, 1963.

QUEVEDO, M. de — Antología de la literatura española. Madrid, Teide, 1953.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Seminários	20
Trabalhos de Literatura	50
Verificações escritas	30

LEITURA (TÓPICOS QUE CARACTERIZAM AS UNIDADES DOS PROGRAMAS DE ENSINO)

- Idade Média : Poema del Cid
Las Coplas de Jorge Manrique
e La Celestina
- Idade de Ouro : Garcilaso de la Vega, El Lazarillo de Tormes, Góngora, Quevedo, Cervantes, Lope de Vega, Calderón de la Barca e Tirso de Molina. Seminários sobre as obras lidas.

PROVAÇÃO		
CONSELHO DE CURSO 07-12-89		CONGREGAÇÃO 15-12-89

UNIVERSIDADE UNIVERSITÁRIA
Faculdade de Ciências e Letras de Assis

CURSO DE
Letras
HABILITAÇÃO

Licenciatura em Português - Espanhol

OPÇÃO

DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL

Letras Modernas

IDENTIFICAÇÃO

PROGRAMA DE ENSINO

FOLHA n.º 99

DA
PROC 88/90

de E. m. b.

DISCIPLINA

OU

ESTÁGIO

CODIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO				SERIAÇÃO IDEAL
	Literatura Espanhola II				4º Ano
OBRIG/ OPT/ EST	PRÉ E CO-REQUISITOS				ANUAL/SEM
Obrigatório	Literatura Espanhola I				Anual
CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICA/PRÁTICA	OUTRAS
04	60	40	20		
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA 20					
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEOR/PRÁT		OUTRAS	
20	20				

OBJETIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)

- Fornecer ao futuro profissional o conhecimento da História da Literatura Espanhola e de seus principais expoentes.
- Fornecer ao aluno o conhecimento da História da Literatura Espanhola dos séculos XIX e XX e os principais autores desse período.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)

- Literatura Espanhola do século XIX

- Espronceda: Canto a Teresa

- Bécquer: Rimas

- Galdós: Realidad

- Generación del 98

- Unamuno: Niebla

- A Machado: Campos de Castilla

- Generación del 27

- García Lorca: Romancero gitano

Bodas de sangue

- Literatura de la Pós-Guerra

METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas expositivas
- Aulas práticas

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- GARCÍA LÓPEZ, J. — Literatura española contemporánea. Madrid, Guadarrama, 1963.
- RIQUER, M. de — Antología de la literatura española. Barcelona, Teide, 1953.
- SALINAS, P. — Literatura española siglo XX. Madrid, Alianza, 1972.
- GAOS, Vicente — Claves de literatura española II. Madrid, Guadarrama, 1971.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- | | |
|----------------------------------|----|
| 2 Seminários | 20 |
| 12 Trabalhos de literatura | 50 |
| 15 Verificações escritas | 30 |

MENTA (TÓPICOS QUE CARACTERIZAM AS UNIDADES DOS PROGRAMAS DE ENSINO)

- Romantismo: Bécquer e Espronceda
- Realismo: Galdós
- Geração del 98. Unamuno e Antonio Machado
- Geração del 27: García Lorca
- Literatura da Pós-Guerra

RESOLUÇÃO

CONSELHO DE CURSO
07-12-89

CONGREGAÇÃO

15-12-89

UNIVERSITÁRIA		PROGRAMA DE ENSINO	
Faculdade de Ciências e Letras de Assis		FOLHA nº 439	
CURSO DE		PROF. 88/90	
LITACÃO		E. M. B.	
Licenciatura em Português - Espanhol		DISCIPLINA	
ARTAMENTO RESPONSÁVEL		OU	
Línguas Modernas		ESTÁGIO	
CLASSIFICAÇÃO			

GO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO		SERIAÇÃO IDEAL
	Literatura Hispanoamericana I		3º Ano
IG/ OPT/ EST	PRÉ E CO-REQUISITOS	ANUAL/SEM	
Obrigatório	Língua Espanhola II	Anual	
CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA		
	TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICA/PRÁTICA
60 horas-aula	30	30	OUTRAS
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA 20			
TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEOR/PRÁT	OUTRAS
0	20		

ATIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)

Trazar un cuadro general de la literatura hispanoamericana en su relación con las culturas hispanoamericana y española.
 Analizar los principales procesos de producción de la literatura hispanoamericana, sus grandes momentos y algunos de sus autores más destacados.
 Fomentar la puesta en práctica de los conocimientos de Teoría Literaria y Lengua Española, en el análisis del texto literario.

PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)

Posibilidad y sentido de una literatura hispanoamericana. Sus fronteras.
 El debate en torno a su denominación. Relaciones con la literatura española.
 El factor histórico. España a la época del descubrimiento de América. América a la época de su descubrimiento. Caracterización de los fenómenos.
 Descubrimiento, Conquista y Colonización de América.
 La fusión de culturas. La visión española de la conquista: relatos de Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Fray Bartolomé de Las Casas, Bernal Díaz del Castillo, Gonzalo Fernández de Oviedo. La conquista en la visión de los indios: relatos aspecas, mayas e incas. La mezcla cultural: Inca Garcilaso de la Vega. La espopeya americana: Alonso de Ercilla y Zuñiga.
 El barroco hispanoamericano. El barroco literario: características. La poesía de Bernardo de Balbuena y de Carlos de Sigüenza y Góngora. Sor Juana Inés de la Cruz, su importancia, sus obras.
 Los intentos de independencia. El pensamieto político americano: Simón Bolívar y Andrés Bello, (ensayos y poesías). La protonovela americana: José Joaquín Fernández de Lizardi.

El romanticismo. El relato costumbrista: Esteban Echeverría. La novela romántica: José Mármol. El ensayo político: Domingo Faustino Sarmiento. La poesía gauchesca: José Hernández. La crónica costumbrista: Ricardo Palma.

POLMA n.º 140

PROC 8890

al Emb.

LOGIA DE ENSINO

ases expositivas, con estudio historiográfico y crítico de obras y auto-
es.
orientación de seminarios
ormación de grupos de investigación y debates.

GRAFIA BÁSICA

PERSON IMBERT, Enrique - Historia de la literatura hispanoamericana. México, F.C.E., 1964, 2 vols.
NDEZ MORENO, Cesar (coord.) - América Latina en su literatura. México, Siglo XXI y Unesco, 1972.
CO, Jean - Historia de la literatura hispanoamericana. Barcelona, Ariel, 1983.
IQUEZ UREÑA, Pedro - Historia de la cultura en la América Hispánica. México, F.C.E., 1964.
ico, F.C.E., 1969. - Las corrientes literarias en la América Hispánica. México, F.C.E., 1969.
PORTILLA, Miguel - El reverso de la conquista. México, Joaquín Martiz, 1964.
ARD, Irving A. - La época barroca en el México colonial. México, F.C.E., 1974.
N-SALAS, Mariano - De la conquista a la independencia. México, F.C.E., 1944.
ER, Wolfgang - Análise e interpretação da obra literária. Coimbra, A. Amado, 2ª ed., 1958, 2 vols.
EX, René e WARREN, Austin - Teoria da Literatura. Lisboa, Europa-América, 1962.

IOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

âmes escritos
formes de lectura
minários
abajo individual de aprovechamiento.

(TÓPICOS QUE CARACTERIZAM AS UNIDADES DOS PROGRAMAS DE ENSINO)

Possibilidade e sentido de uma literatura hispanoamericana. O r histórico. A fusão de culturas. Gêneros literários na América colonial. roco hispanoamericano. As tentativas de independência. O romanticismo.

CONSELHO DE CURSO		CONGREGAÇÃO
07-12-89		15-12-89

UNIVERSITÁRIA		PROGRAMA DE ENSINO	
Faculdade de Ciências e Letras de Assis		FOLHA n.º 141	
CURSO DE		PROC 88/90	
Letras		E. M. B.	
MATRÍCULA		DISCIPLINA	
Licenciatura em Português - Espanhol		OU	
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL		ESTÁGIO	
Letras Modernas			
IDENTIFICAÇÃO			
DISCIPLINA	DISCIPLINA OU ESTÁGIO	SERIAÇÃO IDEAL	
	Literatura Hispanoamericana II	4º Ano	
PRÉ E CO-REQUISITOS	PRÉ E CO-REQUISITOS	ANUAL/SEM	
Obrigatório	Literatura Hispanoamericana I	Anual	
CREDITOS	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA	
	60 horas-aula	TEÓRICA	PRÁTICA
		TEÓRICA/PRÁTICA	OUTRAS
		30	30
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA 20			
CLAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEOR/PRÁT	OUTRAS
20	20		

OBJETIVOS (AO TÉRMINO DA DISCIPLINA O ALUNO DEVERÁ SER CAPAZ DE:)

Profundizar el estudio de la literatura hispanoamericana junto al alumno y darle condiciones a que pueda, através de sus conocimientos, ejercitarse como professor e investigador en este campo.
Promover reflexión crítica sobre la literatura hispanoamericana y la práctica de una metodología de análisis del texto literário.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES)

El realismo y el naturalismo. La herencia romántica. Realismo y naturalismo: conceptos. La novela indigenista: Clorinda Matto de Turner. El naturalismo: Eugenio Cambaceres.
La conciencia americana. El modernismo hispanoamericano. Ruben Darío y la renovación. América en destaque: José Martí.
La crisis del realismo y el aparecimiento de las vanguardias. La poesía de Vicente Huidobro, Cesar Vallejo, Pablo Neruda, Octavio Paz, Jorge Luis Borges. La novela regionalista: Rómulo Gallegos. La novela indigenista: Alcides Arguedas.
Una literatura en el mundo. La narrativa hispanoamericana contemporánea: visión general, La literatura fantástica. Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares. El realismo maravilloso y la búsqueda de la identidad americana: Alejo Carpentier, Gabriel García Márquez, Mário Vargas Llosa, Juan Rulfo, Miguel Ángel Asturias, Carlos Fuentes.
La parodia, el humor y el neobarroco americano. Manuel Puig, Guillermo Cabrera Infante, Lezama Lima, Severo Sarduy.

BIOLOGIA DE ENSINO

Classes expositivas, con estudio historiográfico y crítico de obras y autores
 Orientación de seminários
 Formación de grupos de investigación y debates

BIOGRAFIA BÁSICA

- DERSON IMBERT, Enrique - Historia de la literatura hispanoamericana. México, F.C.E., 1964, Lufs.
 RPENTIER, Alejo - Tientos y diferencias. Montevideo, Arca, 3ª ed., 1967.
 - Razón de ser. Caracas, Ed. del Rectorado de la V.C.V., 1976.
 IAMPÍ, Irlemar - O realismo maravilhoso. São Paulo, Perspectiva, 1980.
 RNÁNDEZ MORENO, Cesar (coord.) - América Latina en su literatura. México, Siglo XXI y Unesco, 1972.
 ANCO, Jean - Historia de la literatura hispanoamericana. Barcelona, Ariel, 5ª ed., 1983.
 RSS, Luis - Los nuestros. Buenos Aires, Sudamericana, 1966.
 NRIQUE UREÑA, Pedro - Las corrientes literarias en la América Hispánica. México, F.C.E., 1969.
 ZAMA LIMA, José - La expresión americana. Madrid, Alianza, 1969.
 Z, Octavio - Los hijos del limo. Barcelona Seix Barral, 3ª ed., 1981.
 - El laberinto de la soledad. México, F.C.E., 16ª ed., 1987.

continua...

SÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Exámenes escritos
 Informes de lectura
 Seminarios
 Trabajo individual de aprovechamiento

TA (TÓPICOS QUE CARACTERIZAM AS UNIDADES DOS PROGRAMAS DE ENSINO)

O realismo e o naturalismo. A consciência americana. A crise do realismo e o aparecimento das vanguardas. Uma literatura voltada para o mundo. Paródia, o humor e o neo-barroco americano.

AÇÃO

CONSELHO DE CURSO

07-12-89

CONGREGAÇÃO

15-12-89

... Bibliografía

FRIGUES MONEGAL, Emir, El boom de la novela latinoamericana. Caracas, Tiem
po Nuevo, 1972.

Narradores de esta América. Montevideo, Arca, 1969,

2 vols.

DOROV, Tzvetan - Introdução à literatura fantástica. São Paulo, Perspecti
va, 1975.

La bibliografía, respecto a las unidades del contenido, será dada por
ocasión del estudio de cada unidad.

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA					
FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS					
CURSO					
LEL - LETRAS LICENCIATURA					
HABILITAÇÃO					
LIC. PORT.-ESPANHOL					
OPÇÃO					
ESPANHOL					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL					
LMO - LETRAS MODERNAS					
ANO LETIVO					
2000					
IDENTIFICAÇÃO					
CÓDIGO LMO1681	DISCIPLINA OU ESTÁGIO LITERATURA ESPANHOLA I				SERIAÇÃO IDEAL 3 ANO
OBRIG/OPT/EST OB	Pré e Co-Requisitos LÍNGUA ESPANHOLA II				ANUAL/SEMESTRAL AN
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA				CARGA HORÁRIA TOTAL
4	TEÓRICA 40	PRÁTICA 20	TEOR/PRAT 0	OUTRAS 0	60
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:					
AULAS TEÓRICAS 20	AULAS PRÁTICAS 20	AULAS TEOR/PRAT 0	OUTRAS 0		
OBJETIVO (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)					
- proporcionar ao aluno o contato com as principais obras da literatura espanhola dos séculos XIX e XX, buscando desenvolver sua capacidade de leitura, compreensão e fruição dos textos sempre devidamente situados em seus contextos de origem					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)					
I. Literatura espanhola do século XIX					
1. Romantismo: Mariano José de Larra					
2. Pós-romantismo: Gustavo Adolfo Bécquer e Rosalia de Castro					
3. Realismo: Benito Pérez Galdós					
II. Literatura espanhola do século XX					
1. Panorama da poesia contemporânea					
2. Panorama da prosa contemporânea					
3. O teatro: Ramón María del Valle-Inclán e Federico García Lorca					
METODOLOGIA DE ENSINO					
. Aulas expositivas					
. Aulas práticas					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA					
1. ASZYK, Urszula. <i>Entre la crisis y la vanguardia. Estudios sobre el teatro español del siglo XX</i> . Varsovia, Cátedra de Estudios Ibéricos, 1995.					
2. BLANCO AGUINAGA, Carlos et alii. <i>Historia social de la literatura española</i> . Madrid, Castalia, 1979.					
3. DIEZ BORQUE, José María. <i>Historia de la literatura española</i> . Madrid, Taurus, 1980.					
4. RUIZ RAMÓN, Francisco. <i>Historia del teatro español</i> . Madrid, Cátedra, 1975.					
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM					
Notas de leitura					
Seminários					
Monografias					
Provas					

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

- Literatura espanhola séculos XIX e XX
- Romantismo
- Pós-Romantismo
- Realismo
- Narrativa contemporânea
- Poesia contemporânea
- Teatro contemporâneo

APROVAÇÃO		PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)
CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO	RUBIA PRATES GOLDONI
<u>10/11/99</u>	<u>18/NOV/1999</u>	ASSINATURA: <u>Rubia Prates Goldoni</u>

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS					
CURSO LEL - LETRAS LICENCIATURA					
HABILITAÇÃO LIC. PORT. ESPANHOL					
OPÇÃO ESPANHOL					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL LMO - LETRAS MODERNAS					
ANO LETIVO 2000					
IDENTIFICAÇÃO					
CÓDIGO LMO1703	DISCIPLINA OU ESTÁGIO LITERATURA HISPANO-AMERICANA I				SERIAÇÃO IDEAL 3º ANO
OBRIG/OPT/EST OB	Pré e Co-Requisitos LÍNGUA ESPANHOLA II				ANUAL/SEMESTRAL AN
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA				CARGA HORÁRIA TOTAL
4	TEÓRICA 30	PRÁTICA 30	TEOR/PRAT 0	OUTRAS 0	60
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:					
AULAS TEÓRICAS 20	AULAS PRÁTICAS 20	AULAS TEOR/PRAT 0		OUTRAS 0	
OBJETIVO (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)					
1. Formular um quadro geral da literatura hispano-americana em sua relação com a cultura hispânica; 2. Analisar os principais processos de produção da literatura hispanoamericana, seus grandes momentos, autores e obras mais destacados; 3. Aplicar os conhecimentos de Teoria Literária e Língua Espanhola na análise do texto literário.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)					
1. Posibilidades y sentidos de una literatura hispanoamericana 2. Las crónicas de Indias 3. El barroco hispanoamericano 4. Literatura e independencia 5. El romanticismo hispanoamericano 6. El realismo y el naturalismo					
METODOLOGIA DE ENSINO					
- Aulas expositivas, com estudo historiográfico e crítico de obras e autores - Orientação de análises literárias - Orientação de seminários					

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. ANDERSON IMBERT, Enrique. *Historia de la literatura hispanoamericana*. México: F.C.E., 1964 (2 vols).
2. FERNÁNDEZ MORENO, Cesar (coord). *América Latina en su literatura*. México: Siglo XXI y Unesco, 1972.
- *3. FRANCO, Jean. *Historia de la literatura hispanoamericana*. 5a. ed., Barcelona: Ariel, 1983.
4. HENRIQUEZ UREÑA, Pedro. *Historia de la cultura en la América Hispánica*. México: F.C.E., 1964.
5. _____. *Las corrientes literarias en la América Hispánica*. México. F.C.E., 1969.
6. LEON - PORTILLA, Miguel. *El reverso de la conquista*. México, Joaquín Martiz, 1964.
- *7. LEONARD, Irving A. *La época barroca en el México Colonial*. México. F.C.E, 1974.
8. PIZARRO, Ana (org.). *América Latina. Palabra, literatura y cultura*. São Paulo: Memorial, Campinas: UNICAMP, 1994. (3 vols).
9. RODRÍGUEZ, Juan Carlos, SALVADOR, Álvaro. *Introducción al estudio de la literatura hispanoamericana*. Las literaturas criollas de la independencia a la revolución. Madrid: Akal, 1987.

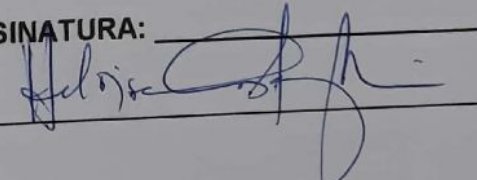
* Bibliografia não constante do acervo da Unidade

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Provas escritas
- Relatórios de leitura
- Seminários

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

1. Fronteras de la literatura hispanoamericana
2. Las crónicas de Indias
3. La expresión barroca
4. La literatura y los movimientos independentistas
5. El romanticismo hispanoamericano
6. Las novelas realistas y naturalistas

APROVAÇÃO		PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)
CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO	HELOISA COSTA MILTON
10/11/99	18/NOV/1999	ASSINATURA: 

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA				
FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS				
CURSO				
LEL - LETRAS LICENCIATURA				
HABILITAÇÃO				
LIC. PORT.-ESPANHOL				
OPÇÃO				
ESPANHOL				
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL				
LMO - LETRAS MODERNAS				
ANO LETIVO				
2000				
IDENTIFICAÇÃO				
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO			SERIAÇÃO IDEAL
LMO1690	LITERATURA ESPANHOLA II			4º ANO
OBRIG/OPT/EST	Pré e Co-Requisitos			ANUAL/SEMESTRAL
OB	LITERATURA ESPANHOLA I			AN
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			CARGA HORÁRIA TOTAL
4	TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PRAT	OUTRAS
	40	20	0	0
				60

NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:

AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEOR/PRAT	OUTRAS
20	20	0	0

OBJETIVO (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

- proporcionar ao aluno o contato com as principais obras da literatura espanhola dos séculos XIX e XX, buscando desenvolver sua capacidade de leitura, compreensão e fruição dos textos sempre devidamente situados em seus contextos de origem

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)

- I. Literatura espanhola do século XIX
 1. Romantismo: Mariano José de Larra
 2. Pós-romantismo: Gustavo Adolfo Bécquer e Rosalia de Castro
 3. Realismo: Benito Pérez Galdós
- II. Literatura espanhola do século XX
 1. Panorama da poesia contemporânea
 2. Panorama da prosa contemporânea
 3. O teatro: Ramón María del Valle-Inclán e Federico García Lorca

METODOLOGIA DE ENSINO

- aulas expositivas;
- aulas práticas;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. ASZYK, Urszula. *Entre la crisis y la vanguardia. Estudios sobre el teatro español del siglo XX*. Varsovia, Cátedra de Estudios Ibéricos, 1995.
2. BLANCO AGUINAGA, Carlos et alii. *Historia social de la literatura española*. Madrid, Castalia, 1979.
3. DIEZ BORQUE, José María. *Historia de la literatura española*. Madrid, Taurus, 1980.
4. RUIZ RAMÓN, Francisco. *Historia del teatro español*. Madrid, Cátedra, 1975.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Notas de leitura
- Seminários
- Monografias
- Provas
- Avaliação contínua do desempenho do aluno

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

- Literatura espanhola séculos XIX e XX
- Romantismo
- Pós-Romantismo
- Realismo
- Narrativa contemporânea
- Poesia contemporânea
- Teatro contemporâneo

APROVAÇÃO		PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)
CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO	RUBIA PRATES GOLDONI
<u>10 / 11 / 99</u>	<u>18</u> , NOV, 1999	ASSINATURA: <u>Rubia Prates Goldoni</u>

PROGRAMA DAS DISCIPLINAS, ESTÁGIOS, TRABALHO DE GRADUAÇÃO

UNIDADE UNIVERSITÁRIA					
FCL - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS					
CURSO					
LEL - LETRAS LICENCIATURA					
HABILITAÇÃO					
LIC. PORT.-ESPANHOL					
OPÇÃO					
ESPANHOL					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL					
LMO - LETRAS MODERNAS					
ANO LETIVO					
2000					
IDENTIFICAÇÃO					
CÓDIGO LMO1711	DISCIPLINA OU ESTÁGIO LITERATURA HISPANO-AMERICANA II				SERIAÇÃO IDEAL 4º ANO
OBRIG/OPT/EST OB	Pré e Co-Requisitos LITERATURA HISPANO-AMERICANA I				ANUAL/SEMESTRAL AN
CRÉDITOS	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA				CARGA HORÁRIA TOTAL
4	TEÓRICA 30	PRÁTICA 30	TEOR/PRAT 0	OUTRAS 0	60
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:					
AULAS TEÓRICAS 20	AULAS PRÁTICAS 20	AULAS TEOR/PRAT 0	OUTRAS 0		
OBJETIVO (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)					
01) Refletir criticamente sobre a literatura hispano-americana; 02) Exercitar-se como professor e investigador nesse campo; 03) Estabelecer bases teóricas para a análise do texto literário.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das unidades)					
1. América y su cultura mestiza 2. El Modernismo hispanoamericano 3. Realismo y regionalismo 4. Las vanguardias 5. La narrativa contemporánea					
METODOLOGIA DE ENSINO					
- Aulas expositivas, com estudo historiográfico e crítico de obras e autores; - Orientação de seminários; - Orientação de pesquisas individuais.					

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- *01. CARPENTIER, Alejo. *Tientos y diferencias*. 3a. ed., Montevideo: Arca, 1967.
- *02. CARPENTIER Alejo. *Razón de ser*. Caracas: Rectorado de la U.C.V., 1976.
03. CHIAMPÍ, Irleamar. *O Realismo maravilhoso*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
04. FERNÁNDEZ MORENO, Cesar (coord.). *América latina en su literatura*. México: Siglo XI y Unesco, 1972.
05. FRANCO, Jean. *Historia de la literatura hispanoamericana*. 5a. Ed., Barcelona: Ariel, 1983.
06. FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México: FCE, 1992.
07. HENRIQUE UREÑA, Pedro. *Las corrientes literárias en la América Hispánica*. México: F.C.E., 1969.
- *08. LEZAMA LIMA, José. *La expresión americana*. Madrid: Alianza, 1969.
09. PAZ, Octavio. *El laberinto de la soledad*. 16 ed. México: F.C.E., 1987.
10. PIZARRO, Ana (org.). *América Latina. Palabra, literatura y cultura*. São Paulo: Memorial, Campinas: UNICAMP, 1994. (3. Vols.)
11. RODRIGUES MONEGAL, Emir. *Narradores de esta América*. Montevideo: Arca, 1969, 2 vols.
12. TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

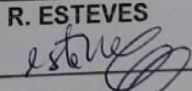
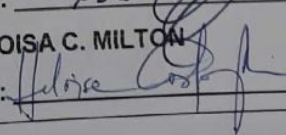
* Bibliografia não constante do acervo da Unidade

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Relatórios de leitura
- Seminários conjuntos de análise literária
- Trabalho individual de aproveitamento

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

1. El mestizaje cultural
2. La poesía modernista
3. Realismo y regionalismo
4. La poesía posterior al modernismo
5. La literatura fantástica. El realismo mágico. El realismo maravilloso. El neobarroquismo. La metaficción

APROVAÇÃO		PROFESSOR(ES) RESPONSÁVEL(EIS)
CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO	ANTONIO R. ESTEVES
10 / 11 / 99	18 NOV 1999	ASSINATURA: 
		HELOISA C. MILTON
		ASSINATURA: 

Anexo VII

**Programas de ensino das disciplinas de literaturas em língua espanhola no
curso de *Filología Hispánica* da USC**

112

PROGRAMA DE LITERATURA ESPAÑOLA 1
FILOLOGIA HISPANICA

I. La novela realista de la segunda mitad del siglo XIX.

Lecturas obligatorias:

1. Juan VALERA, Pepita Jiménez, ed. de García Lorenzo, Alhambra/ed. Sotelo, SGEL.
2. J. M^a PEREDA, Sotileza, ed. de Miralles, Alhambra.

II. Benito Pérez Galdós:

Lecturas obligatorias:

3. GALDOS, Fortunata y Jacinta, edit. Hernando/ ed. de F. Caudet, Cátedra.

III. Leopoldo Alas "Clarín":

Lecturas obligatorias:

4. La Regenta, ed. de G. Sobejano, Castalia / Ed. de Oleza, Cátedra / ed. Baquero Goyanes, Selec. Austral.

IV. El naturalismo en España:

Lectura obligatoria:

5. PARDO BAZAN, Los Pazos de Ulloa, ed. M. Mayoral, Castalia / N. Clemessy, Clásicos Castellanos.

V. Modernismo. Generación del 98.

VI. La novela de la generación del 98:

Lecturas obligatorias:

6. UNAMUNO, Niebla, ed. M.J. Valdés, Cátedra / edic. Ana Suárez Miramón, Alianza Editorial.
7. BAROJA, La Busca, Caro Raggio.
8. AZORIN, La voluntad, ed. I. Fox, Castalia.

VII. Ramón del Valle-Inclán:

Lecturas obligatorias:

9. VALLE-INCLAN, Sonata de primavera, Austral / ed. de M. Etreros, Plaza y Janés.
10. _____, Luces de Bohemia, ed. de Zamora Vicente, Clás. Castellanos.

VIII. La poesía del primer cuarto del siglo XX: Machado y Juan Ramón Jiménez:

Lecturas obligatorias:

11. ANTONIO MACHADO, Poesías completas, Selec. Austral.
12. JUAN RAMON JIMENEZ, Páginas escogidas, Verso, ed. de R. Gullón, Gredos.

IX. El teatro del primer cuarto del siglo XX:

Lectura obligatoria:

13. BENAVENTE, Los intereses creados, Austral / ed. de Lázaro Carreter, Cátedra.

X. El novecentismo: Ortega, Gómez de la Serna, Pérez de Ayala, Miró:

Lecturas obligatorias:

14. PEREZ DE AYALA, Belarmino y Apolonio, ed. de Amorós, Cátedra.

15. MIRO, Nuestro Padre San Daniel, ed. C. Ruiz Silva, Edics. de de la Torre / Alianza Editorial.

XI. La Generación del 27:

Lectura obligatoria:

16. Antología del Grupo Poético del 27, ed. de A. González, Taurus.

XII. El teatro de la generación del 27:

Lectura obligatoria:

17. GARCIA LORCA, La casa de Bernarda Alba, ed. de Allen Josephs y J. Caballero, Cátedra / ed. de García Posada, Castalia Didáctica.

XIII. La novela posterior a 1939:

Lecturas obligatorias:

18. CAMILO JOSE CELA, La colmena, ed. D. Villanueva, Noguer.

19. DELIBES, Cinco horas con Mario, Destino.

20. SANCHEZ FERLOSIO, El Jarama, Destino.

21. MARTIN SANTOS, Tiempo de silencio, Seix Barral.

XIV. La poesía posterior a 1939:

Lectura obligatoria:

22. Antología de la nueva poesía española, Solner (ed.), Visor.

XV. El teatro posterior a 1939:

Lectura obligatoria:

23. BUERO VALLEJO, Historia de una escalera, Austral.

MANUALES DE CONSULTA:

VV.AA. Historia de la literatura española, Edit. Ariel, los siguientes tomos:

T. 5: El siglo XIX, ed. D.L. SHAW.

T. 6: El siglo XX, ed. G.G. BROWN.

T. 6/2: Literatura actual, ed. S. SANZ VILLANUEVA.

F. RICO (ed.), Historia y crítica de la literatura española, Grijalbo, Crítica, Barcelona, los siguientes tomos:

Romanticismo y realismo, ed. de Iris M. ZAVALA

Modernismo y 98, ed. de J.C. MAINER.

Epoca contemporánea, 1914-1939, ed. de VÍCTOR G^a de la CONCHA

Epoca contemporánea, 1939-1975, ed. de DOMINGO INJURAIN.

DIEZ BORQUE (ed.), Historia de la literatura española, Taurus (2^a), los tomos IV y V correspondientes a los siglos XIX y XX.

RUIZ RAMON, Historia del teatro español, Siglo XX, Cátedra.

PROGRAMA

I.- La cultura del Barroco.

II.- El teatro en el Barroco.

III.- La "comedia nueva" de Lope de Vega:

Obras de lectura obligatoria:

1. LOPE DE VEGA, Fuenteovejuna, ed. de López Estrada, Clásicos Castalia / A. Blecua, Alianza.
2. -----, El caballero de Olmedo, ed. de Fco. Rico, Cátedra / ed. Profetti,
3. -----, Peribáñez y el comendador de Ocaña, ed. de Zamora Vicente. Clás. Cast. / A. Blecua, Alianza Ed. / Díez Borque, Ed. Nacional

IV.- La escuela de Lope de Vega, 1:

Obras de lectura obligatoria:

4. RUIZ DE ALARCON, La verdad sospechosa, ed. Alfonso Reyes, Clás. Castellanos / ed. de Alva, Cátedra.
5. VELEZ-DE GUEVARA, Reinar después de morir, ed. Muñoz Cortés, Clás. Castellanos

V.- La escuela de Lope de Vega, 2: El teatro de Tirso de Molina:

Obras de lectura obligatoria:

6. TIRSO DE MOLINA, El Burlador de Sevilla, ed. de Américo Castro, Clás. Castellanos / Casaldueño, Cátedra.
7. -----, El condenado por desconfiado, ed. Ciriaco Morón y Rolenz Adorno, Cátedra.

VI.- El teatro de Calderón:

Obras de lectura obligatoria:

8. CALDERON, El alcalde de Zalamea, ed. de Díez Borque, Clás. Castalia / Valbuena, Cátedra.
9. -----, La vida es sueño, ed. de E. Rull, Alhambra / ed. Martín de Riquer, Juventud, Col.Z. / Morón, Cátedra / Cortina, Clás. Castellanos

VII.- El auto sacramental:

Obra de lectura obligatoria:

10. CALDERON, El gran teatro del mundo, ed. Domingo Yndurain, Alhambra / ed. Eugenio Frutos, Cátedra.

VIII.- La escuela de Calderón:

Obras de lectura obligatoria:

11. ROJAS ZORRILLA, Del Rey abajo, ninguno, ed. Jesús Testas, Clás. Castalia.
12. MORETO, El lindo don Diego, ed. Maria Grazia Profetti, Taurus / Alonso Cortés, Clásicos Castellanos.

IX.- Problemas de periodización del siglo XVIII. La Ilustración. El Neoclasicismo. El Prerromanticismo.

X.- La prosa del padre Feijoo:

Obra de lectura obligatoria:

13. FEIJOO, Obras (selección), ed. de Ivy E. Mac Clelland, Taurus.

XI.- La obra literaria de Cadalso:

Obra de lectura obligatoria:

14. CADALSO, Cartas marruecas, ed. de Arce, Cátedra / ed. R. Reyes, Ed. Nacional / ed. Glendinning-Dupuis, Tamesis Books / ed. Baquero, Bruguera

XII.- La figura de Jovellanos:

Obra de lectura obligatoria:

15. JOVELLANOS, Espectáculos y diversiones públicas, ed. J. Page, Cátedra. --
Obras en prosa, ed. J. Caso, Castalia *



XIII.- La lírica en el siglo XVIII:

Obras de lectura obligatoria:

16. La poesía del siglo XVIII, ed. de John H. R. Polt, Clás. Castalia.

XIV.- La reforma del teatro en el siglo XVIII. Leandro Fernández de Moratín:

Obras de lectura obligatoria:

17. GARCIA DE LA HUERTA, La Raquel, ed. de R. Andioc, Clás. Castalia.
18. MORATIN, Leandro F. de, La comedia nueva. El sí de las niñas, ed. de Dowling Andioc, Clás. Castalia / Lázaro Carreter, Labor.

XV.- El Romanticismo en España. Características y cronología.

XVI.- El teatro romántico:

Obras de lectura obligatoria:

19. DUQUE DE RIVAS, Don Alvaro o la fuerza del sino, ed. de Navas Ruiz, Clás. Castellanos.
20. GARCIA GUTIERREZ, El trovador, ed. de J. L. Picoche, Alhambra / ed. Casaldue y Blecua, Labor.
21. ZORRILLA, Don Juan Tenorio, ed. de G. Castañeda, Labor / ed. de J. L. Varela, Clás. Castellanos.

XVII.- El costumbrismo de Larra:

Obras de lectura obligatoria:

22. LARRA, Artículos, ed. C. Seco Serrano, Planeta.

XVIII.- Espronceda, poeta romántico:

Obras de lectura obligatoria:

23. ESPRONCEDA, Poesías completas (Poesías líricas y fragmentos épicos), ed. Marra: Clásicos Castalia, y El diablo mundo. El estudiante de Salamanca, ed. de Marra: Castalia).

XIX.- El teatro posromántico:

Obras de lectura obligatoria:

24. TAMAYO Y BAUS, Un drama nuevo, ed. A. Sánchez, Cátedra / A. Labandeira, Taurus.

XX.- La poesía de Bécquer. Su prosa:

Obras de lectura obligatoria:

25. BECQUER, Rimas, ed. de José Pedro Díaz, Clás. Castellanos / Pilar Palomo, Planeta / José C. Torres, Castalia.
26. -----, Desde mi celda, ed. D. Villanueva, Castalia.

XXI.- La poesía en castellano de Rosalía de Castro:

Obras de lectura obligatoria:

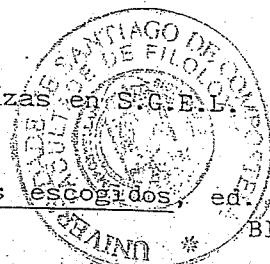
27. ROSALIA DE CASTRO, En las orillas del Sar, ed. Mariña Mayoral, Clás. Castellanos.

Estudios panorámicos aconsejables:

- J.L. ALBORG, Historia de la literatura española, Madrid: Gredos. Tomos correspondientes.
J.M. DIEZ BORQUE, et alia, Historia de la literatura española, Madrid: Taurus, 1980. Tomos correspondientes. (II y III)
Fco. RICO (ed.), Historia y crítica de la literatura española, Barcelona: Edit. Crítica. Tomos correspondientes (de Wardropper, Caso y Zavala).
AA.VV., Historia de la literatura española, Barcelona: Ariel, tomos correspondientes. (Wilson, Moir)



1. El Renacimiento. El Renacimiento en España.
2. Corrientes poéticas del siglo XVI.
Poesía de la Edad de Oro, ed. J. M. Blecua, Castalia.
3. La poesía de Garcilaso de la Vega. Boscán. Poetas garcilasistas.
Garcilaso de la Vega, Poesías, ed. E. Rivers, Castalia/ Garcilaso y su escuela poética, ed. B. Gicovate, Taurus.
4. Fray Luis de León y los poetas salmantinos.
Fray Luis de León y la escuela salmantina, ed. C. Cuevas, Taurus/ Fray Luis de León Poesía, ed. J. F. Alcina, Cátedra.
5. La poesía de Herrera y San Juan de la Cruz.
Fernando de Herrera, Poesía y poética, ed. M. A. Vázquez, Narcea.
San Juan de la Cruz, Poesías completas, ed. D. Alonso, Aguilar/ ed. C. Cuevas Bruguera/ Poesías, ed. D. Yndurain, Cátedra.
6. La prosa durante el Renacimiento, Antonio de Guevara. Los hermanos Valdés.
Juan de Valdés, Diálogo de la lengua, ed. C. Barbolani, Cátedra/ ed. J. F. Montesinos Clásicos Castellanos.
7. La literatura espiritual en el Siglo de Oro: Santa Teresa, Fray Luis de Granada.
8. La narrativa en el siglo XVI, I: el Lazarillo de Tormes:
Lazarillo de Tormes, ed. A. Blecua, Castalia / ed. F. Rico, Cátedra.
9. La narrativa en el siglo XVI, II: libros de caballerías, de pastores, moriscos y bizantinos:
Jorge de Montemayor, La Diana, ed. F. López Estrada, Clásicos Castellanos / ed. E. Moreno Báez, Editoria Nacional.
10. El teatro en el siglo XVI:
Teatro renacentista, ed. M. A. Pérez Priego, Plaza-Janés.
11. Cervantes I: Poesía, Teatro, Narración:
Cervantes, Novelas ejemplares, ed. H. Sieber, Cátedra, 2 vols./ J. B. Avallé-Arce Castalia.
-----, Entremeses, ed. E. Asensio, Clásicos Castalia/ ed. J. Canavaggio, Taurus.
12. Cervantes II: El Quijote:
Cervantes, El Quijote, ed. L. A. Murillo, Castalia / ed. M. de Riquer, Planeta.
13. La obra poética de Góngora:
Góngora, Antología poética, ed. A. Carreira, Castalia Didáctica.
14. La poesía lírica de Lope de Vega:
Poesía selecta, ed. A. Carreño, Cátedra./ Lírica, ed. J. M. Blecua, Castalia.
15. La novela picaresca en el siglo XVII: Mateo Alemán y Quevedo:
Mateo Alemán, Guzmán de Alfarache, ed. F. Rico, Planeta.
Quevedo, El Buscón, ed. D. Yndurain, Cátedra / ed. A. Rey Hazas en S.C.E.L.
16. Quevedo, obra en prosa. Poesía:
Quevedo, Poesía varia, ed. J. O. Crosby, Cátedra. / Poemas escogidos, ed. J. M. Blecua.
17. La literatura narrativa y didáctica en el siglo XVII: la novela cortesana. Gracián.
Gracián, Obras, selec. M. Batllori, Taurus.



PROGRAMA DE LITERATURA ESPAÑOLA MEDIEVAL
FILOLOGIA HISPANICA. 4º curso.

PRIMERA PARTE

- I. INTRODUCCION. Los estudios literarios medievales. Instrumentos bibliográficos. Panorama histórico-cultural. España, cruce de culturas. Conceptos fundamentales. Los orígenes literarios.
- II. POESIA EPICA: Mester de juglaría; cantares de gesta. Romancero épico y lírico.
1.- Poema de mio Cid, Cátedra, Castalia, Taurus.
2.- Poesía española medieval, Antol., Cupsa (pp.50-112 = Textos épicos)
3.- El Romancero, Narcea, col. Bitácora.
- III. POEMAS HAGIOGRAFICOS. DEBATES. POESIA DIDACTICO-MORAL.
(2).- Vid. supra 2: pp.355-434.
Puede verse Poesía medieval castellana, Taurus, pp.90-97, 147-60, 231-.
- IV. MESTER DE CLERECIA: Libro de Apolonio, Berceo, L.de Alexandre, Fernán González, Ayala.
4.- BERCEO: Milagros de Ntra. Señora, Planeta, C.Castellanos, Tamesis.
(2).- Vid. supra 2: pp.113-143, 175-202, 203-227, 301-328.
Puede verse Poesía med. cast., pp.99-104, 85-90, 105-109, 135-145.
- V. PROSA de los siglos XIII-XIV: Ejemplarios, traducciones, histórica, didáctica, narrativa.
5.- ALFONSO X: Antología, E.Calpe, col. Austral.
6.- JUAN MANUEL: El conde Lucanor, Castalia, Cátedra, Alhambra, Taurus, Planeta, Gredos.
- VI. La complejidad de la obra poética de JUAN RUIZ, Arcipreste de Hita.
7.- JUAN RUIZ: Libro de buen amor, C.Castells., Planeta, Gredos.

SEGUNDA PARTE

- VII. POESIA LIRICA: Orígenes y evolución. Poesía tradicional y CANCIONERIL. Santillana: Mena, Manrique. Satírica y religiosa.
8.- Antología de la poesía lírica española de tipo tradicional, Gredos (hasta p.143); completar con 2, pp.5-13 y Poesía m.c., Taurus, pp.161-182.
9.- SANTILLANA: Antología poética, Taurus/Poesías completas, Castalia, Alhambra.
10.- MENA: El laberinto de Fortuna, Alhambra, C.Castells., Edit.Nac., Cátedra.
11.- J.MANRIQUE: Poesía, Cátedra, Taurus / Cancionero, Alhambra, C.Castellanos.
(2).- P.satírica: vid.2, pp.435-453. Puede verse Poesía medieval castellana, Taurus, pp. 183-206 y 206-218.
- VIII. PROSA DEL SIGLO XV: humanística, didáctica, histórica. Narrativa: aventuras, viajes y libros de caballerías.
12.- ARCIPR. de TALAVERA: El Corbacho, Castalia, Cátedra.
13.- PEREZ DE GUZMAN: Generaciones y semblanzas, C.Castells., Tamesis Books.
- IX. PROSA DEL SIGLO XV: Tratados y novelitas sentimentales.
14.- DIEGO DE SAN PEDRO: Cárcel de amor, Castalia, Cátedra.
- X. TEATRO: Orígenes, evolución, modalidades. La Representación de los Reyes Magos. Gómez Manrique, Lucas Fernández, Juan del Enzina, Fernando de Rojas.
15.- Teatro medieval, Taurus, Castalia, col. Odres Nuevos.
16.- ENZINA: Obras dramáticas, I (Cancionero de 1496) y Teatro (Segunda producción dramática), Istmo y Alhambra, o C.Castells. O.C., tomo IV.
17.- ROJAS: Celestina, Alianza, Cátedra, Planeta.

MANUALES DE CONSULTA: ALBORG (Gredos)=A1. DIEZ BORQUE (Taurus)=T. DEYERMOND (Ariel)=A. dir. RICO: Hist. y crítica de la lit.esp., t.I, Deyermond (Crítica)=C.

NOTAS: Las obras mencionadas son de LECTURA OBLIGATORIA, la cual se recomienda hacer por alguna de las edics. señaladas, que van dispuestas por orden preferente. Es necesario ir realizando las lecturas personales de acuerdo con el ritmo del curso. Se recomienda que el alumno lleve a clase los TEXTOS correspondientes durante su explicación.

Prof.Dr. VIÑA LISTE.



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULTADE DE FILOLOXÍA

Literatura española 5. (Primer cuatrimestre)

LA NARRATIVA PICARESCA

- Tema 1. Antecedentes literarios del Lazarillo de Tormes.
- Tema 2. Las continuaciones del Lazarillo. Las interpolaciones de Alcalá. La Segunda parte de 1555. El diálogo del capón. Los Lazarillos de Luna y Cortés de Tolosa.
- Tema 3. La serie de los Guzmanes
- Tema 4. La narrativa picaresca y Quevedo.
- Tema 5. Guitón Honofre. Estebanillo González.
- Tema 6. La pícara Jstina. De La hija de Celestina a La ingeniosa Elena.

Alfonso Rey Alvarez

LITERATURA HISPANOAMERICANA

-5º Curso

- I -

PROCESO RENOVADOR DE LA NOVELA (Curso monográfico)

- I.- BASES DE LA RENOVACION. Situaciones contextuales. Asimilación de nuevos procedimientos técnicos. Los códigos lingüísticos.
- II.- PRIMEROS NUCLEOS RENOVADORES. Proceso innovador rioplatense. Del realismo mágico a la conflictividad político-social. La novela testimonial de Miguel Angel Asturias.
-Planteamientos sociológicos. El neoindigenismo. Subdesarrollo y violencia.
Lecturas:
* 1. M. A. ASTURIAS, El señor presidente (1946), F. C. Ec./ Losada
2. José María ARGUEDAS, Los ríos profundos (1958), Losada
3. Augusto ROA BASTOS, Hijo de hombre (1960), Argos Vergara/Losada
- III. LA REALIDAD TRASCENDIDA DE RULFO. Estructuras profundas de su novela
Lectura:
* 4. Juan RULFO, Pedro Páramo (1955), Cátedra/ Fondo C./ Planet
- IV. ERNESTO SABATO Y LA SEMIOLOGIA DE LA CULTURA. Influencias filosóficas. Estructuración social. Bases psicoanalíticas del "Informe sobre ciegos".
-Onetti y la creación de la fantápolis de Santa María.
Lecturas:
* 5. Ernesto SABATO, Sobre héroes y tumbas (1961), Sudamericana/ Seix Barral / Losada
6. Juan Carlos ONETTI, El Astillero (1961), Cátedra / Seix Barral
- V.- PROCESO DE CAMBIO EN LA NOVELA CUBANA. Evolución estética de Carpentier.- Severo Sarduy y Cabrera Infante.
Lectura:
7. Alejo CARPENTIER, El siglo de las luces (1962), Barral Ed.
- VI.- REVISION DEL "BOOM" NOVELISTICO. Ruptura estructural en Julio Cortázar.- El discurso multiaccional de Vargas Llosa.- Innovaciones técnicas y convergencias culturales en Carlos Fuentes.
Lecturas:
* 8. Julio CORTAZAR, Rayuela (1963), Cátedra / Sudamericana
9. Mario VARGAS LLOSA, La casa verde (1966), Seix Barral / Argos
10. Carlos FUENTES, Cambio de piel (1967), Seix Barral
- VII. FUNCIONES CARDINALES EN LA NOVELA DE GARCIA MARQUEZ. Elaboración de fantápolis de Macondo. Proceso de desarrollo y destrucción de un simbólico mundo geosocial.
Lectura:
* 11. Gabriel GARCIA MARQUEZ, Cien años de soledad (1967), Sudamericana/ Argos V./ Plaza
- VIII. BASCULACION HACIA EL "CAMPO DE LA NATURALEZA. La sumisión erótica e Paradiso.- La Habana para un infante difunto, de Cabrera Infante.
Lectura:
12. José LEZAMA LIMA, Paradiso (1966), Cátedra / Era.
- IX. EL METAGENERO "NOVELA DEL PODER PERSONAL". Superposiciones temporales y espaciales en Conversación en la catedral.- Violencia y represión en el Libro de Manuel y Abaddón el exterminador.- Perspectiva múltiple en Yo el Supremo y El otoño del patriarca.
Lecturas:
13. M. VARGAS LLOSA, Conversación en la catedral (1969), Seix
* 14. Augusto ROA BASTOS, Yo el Supremo, (1974), Cátedra, Siglo
15. G. GARCIA MARQUEZ, El otoño del patriarca (1975), Plaza

X.- UN MUNDO SOCIAL EN DESCOMPOSICION. Donoso y los fantasmas del pasado. Problemática social y erotización en Bryce Echenique.- Manuel Pui la cultura de masas.

Lecturas:

16. Alfredo BRYCE ECHENIQUE, Un mundo para Julius (1972), Arg Vergara/ Seix B.
17. José DONOSO, Casa de campo, (1978), Seix Barral.

XI.- NOVELAS POLIDIMENSIONALES. Carpentier y la dialéctica de la violencia. Contextos histórico-sociales de La guerra del fin del mundo. Función de los mitos mesiánicos en la novela de hoy.

Lecturas:

- * 18. Alejo CARPENTIER, La consagración de la primavera (1978), glo XXI
* 19. VARGAS LLOSA, La guerra del fin del mundo (1981), Seix Ba

- II -

TENDENCIAS LITERARIAS CONTEMPORANEAS (Análisis textual)

I.- ESTRUCTURACION DEL DISCURSO NARRATIVO EN EL REALISMO Y EL NATURALISMO
Análisis textual:

1. Fragmentos realistas y naturalistas.

II.- CODIGOS ESTETICOS DEL MODERNISMO

Análisis t.:

2. RUBEN DARIO, "Sinfonía en gris mayor".

III.- LA RENOVACION VANGUARDISTA

Análisis t.:

3. César VALLEJO, poema de Trilce.

4. Jorge Luis BOREGES, poema.

5. Vicente HUIDOBRO, fragmento de Altazor.

IV.- CLAVES NOVELISTICAS DEL PRIMER TERCIO DEL XX

Análisis textual:

6. Mariano AZUELA, fragmento de Los de abajo.

7. Ricardo GUIRALDES, fragmento de Don Segundo Sombra.

8. Análisis comparativo de las secuencias finales de Huasipungo y El mundo es ancho y ajeno.

V.- RENOVACION DEL CUENTO

Análisis t.:

9. Jorge Luis BORGES, "El Sur".

10. Julio CORTAZAR, "Casa tomada".

VI.- NUEVAS TENDENCIAS POETICAS

Análisis t.:

11. Pablo NERUDA, "Canto sobre unas ruinas".

12. Octavio PAZ, poema de Ladera Este.

NOTAS:

- Lectura obligatoria de las obras marcadas con asterisco. De las restantes, seleccionar 6 títulos.
- Las pruebas constarán de parte teórica y análisis textual.



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DEPARTAMENTO DE LITERATURA ESPAÑOLA, TEORÍA DE LA
LITERATURA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

Literatura Hispanoamericana II Siglo XX

1.- Introducción. Contexto sociohistórico en las primeras décadas del siglo.

Novela regionalista. Novela de la Revolución Mexicana *Los de Abajo*. Fondo de Cultura Económica. Novela de la tierra. Novela indigenista.

2.- **La Vanguardia.** Narrativa del cono sur: Roberto Arlt, Felisberto Hernández, Borges: "El Aleph". La generación de "Contemporáneos". **El postmodernismo y Los movimientos poéticos de Vanguardia:** Poesía Afroantillana. Nicolás Guillén. El Creacionismo: Vicente Huidobro: "Altazor" El Ultraísmo: J.L. Borges. El surrealismo: Octavio Paz: "Piedra de sol"

3.- **Años de renovación de la novela.** Lo real maravilloso: Asturias, Carpentier, *El reino de este mundo*. Rulfo: *Pedro Páramo*. Cátedra. **Del Vanguardismo a la poesía social.** César Vallejo: *Trilce*. Cátedra. y Pablo Neruda: *Canto General*. Cátedra. Nicanor Parra y la antipoesía.

4.- **Los años 60 y la narrativa hispanoamericana. El Boom.**
Cortázar: *Rayuela*. Cátedra. Carlos Fuentes: *La muerte de Artemio Cruz*. Fondo de Cultura Económica. García Márquez: *Cien años de soledad*. Cátedra. Las últimas tendencias en la novela. Principales tendencias de la **poesía desde los años sesenta:** Jiménez, José Olivio. *Antología de la poesía hispanoamericana contemporánea*. Siglo XXI

5.- **El teatro y el cuento hispanoamericanos en el siglo XX. Corrientes y autores principales.**

LITERATURA ESPAÑOLA I (EDAD MEDIA)

Filología Hispánica. Grupo B
Prof. Dr. Juan Casas Rigall
POESÍA MEDIEVAL: JUGLARÍA Y CLERECÍA

I. LA EDAD MEDIA. La Edad Media en España: panorama histórico, cultural y literario. Conceptos básicos. Bibliografía.

1. **Lectura obligatoria:** F. López Estrada, *Introducción a la literatura medieval española*, Madrid, Gredos, 1983, 5ª ed.

Lecturas complementarias:

2. F. López Estrada y Mª T. López, eds., *Poesía castellana de la Edad Media*, Madrid, Taurus, 1991.

3. Cristina González, ed., *Antología de la prosa medieval castellana*, Salamanca, Colegio de España, 1993.

II. ÉPICA TRADICIONAL. Teorías sobre la génesis y desarrollo de la épica tradicional. Poemas conservados, reconstruidos e hipotéticos. El *Cantar de Mio Cid*.

4. **Lectura obligatoria:** *Cantar de Mio Cid*, eds. Montaner (Crítica), Michael (Castalia), Smith (Cátedra), Lacarra (Taurus), Rodríguez Puértolas (Akal), Cátedra y Morros (Planeta).

5. Lectura complementaria: *Épica medieval española*, ed. de C. y M. Alvar, Madrid, Cátedra, 1991.

III. MESTER DE CLERECÍA. Juglaría y clerecía. Principales autores y obras. El *Libro de Alexandre*. La producción de Gonzalo de Berceo. Los *Milagros de Nuestra Señora*.

Lecturas obligatorias:

6. *Libro de Alexandre*, ed. de J. Cañas, Madrid, Cátedra, 1988.

7. Gonzalo de Berceo, *Milagros de Nuestra Señora*, eds. Gerli (Cátedra), Baños (Crítica), Cacho (Espasa), Beltrán (Planeta), Uría (*Obras completas*, Espasa, pp. 553-795).

Lecturas complementarias:

8. *Libro de Apolonio*, eds. Corbella (Cátedra), Monedero (Castalia), Alvar (Planeta).

9. Gonzalo de Berceo, *Poema de Santa Oria*, eds. Uría (Castalia), Ruffinatto (Espasa).

IV. LA POESÍA DEL S. XIV Y EL *LIBRO DE BUEN AMOR*. Del mester de clerecía a la poesía del Trecentos. Principales autores y obras. Juan Ruiz y el *Libro de Buen Amor*.

10. **Lectura obligatoria:** Juan Ruiz, *Libro de buen amor*, eds. Blecua (Cátedra), Gybbon Monypenny (Castalia), Taurus (Joset), Espasa (Salvador y Joset).

Lecturas complementarias:

11. Sem Tob, *Proverbios morales*, eds. Díaz Mas y Mota (Cátedra), Shepard (Castalia), García Calvo (Alianza).

12. P. López de Ayala, *Rimado de Palacio*, eds. Orduna (Castalia), Adams (Cátedra).

V. EL ROMANCERO. Teorías sobre la génesis y desarrollo del romancero. Temas, métrica y estilo.

13. **Lectura obligatoria:** *Romancero*, eds. Díaz Mas (Crítica), Di Stefano (Taurus), Rodríguez Puértolas (Akal), Alcina (Planeta).

LITERATURA ESPAÑOLA 2. GRUPO B.

Prof. Dr. Antonio Azaustre Galiana.

CORRIENTES PROSISTICAS DEL SIGLO XVI.

1. Introducción general al siglo XVI: Renacimiento y Humanismo. Los *studia humanitatis*.
2. Panorama general de la poesía y el teatro del siglo XVI. Principales géneros, autores y obras.
3. La prosa narrativa de ficción: un proceso evolutivo entre dos siglos. Variedad e hibridismo de géneros.
 - 3.1. Géneros de tradición medieval:
 - 3.1.1. El relato sentimental: Juan de Segura, *Proceso de cartas de amores*. Su presencia en otros géneros, autores y obras: cartas y razones de amor.
 - 3.1.2. Los libros de caballerías: Amadises y Palmerines.
 - 3.1.3. Los relatos moriscos.: *El Abencerraje*, *Ozmín y Daraja*.
 - 3.1.4. Relatos bizantinos: Alonso Núñez de Reinoso, Clareo y Florisea; Jerónimo de Contreras, *Selva de aventuras*.
 - 3.2. Géneros renacentistas:
 - 3.2.1. El relato picaresco: *Lazarillo de Tormes*; Mateo Alemán, *Guzmán de Alfarache*.
 - 3.2.2. El relato pastoril: Jorge de Montemayor, *La Diana*; Cervantes, *La Galatea*; Lope de Vega, *La Arcadia*.
 - 3.2.3. El cuento: Juan de Timoneda, *Buen aviso y portacuentos*.
4. La prosa didáctica: ideal del hombre e intención reformadora en el marco del humanismo renacentista.
 - 4.1. Letras y ciencias en la formación humanística:
 - 4.1.1. La enseñanza filológica: Nebrija, Arias Montano, Díaz Rengifo, el Brocense, el Pinciano.
 - 4.1.2. El pensamiento científico: Huarte de San Juan, *Examen de ingenios para las ciencias*.
 - 4.2. Ideal neoplatónico, reforma erasmista y sátira lucianesca: direcciones y formas del diálogo renacentista:
 - 4.2.1. Hernán Pérez de Oliva, *Diálogo de la dignidad del hombre*.
 - 4.2.2. Cristóbal de Villalón, *El Scholástico*.
 - 4.2.3. Alfonso de Valdés, *Diálogo de las cosas acaecidas en Roma*; *Diálogo de Mercurio y Carón*.
 - 4.2.4. *El Cróton*.
 - 4.3. Tratados, epístolas, misceláneas y paremiologías:
 - 4.3.1. La obra de Antonio de Guevara: epístola, biografía y tratado: *Epístolas familiares*, *Marco Aurelio* y *Relox de príncipes*, *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*.
 - 4.3.2. La miscelánea: Pedro Mexía, *Silva de varia lección*, Antonio de Torquemada, *Jardín de flores curiosas*.
 - 4.3.3. Juan de Mal Lara, *Filosofía vulgar*; Juan Rufo, *Las seiscientas apotegmas*.
 - 4.4. La prosa religiosa y espiritual: Francisco de Osuna, Fray Luis de León, Fray Luis de Granada, Santa Teresa.

LECTURAS.

Lazarillo de Tormes, ed. de F. Rico, Madrid, Cátedra, 1994.

Jorge de Montemayor, *La Diana*, ed de J. Montero, Barcelona, Crítica, 1996.

Alfonso de Valdés, *Diálogo de Mercurio y Carón*; ed. de J.V. Ricipito, Madrid, Castalia, 1993; de. de R. Navarro, Madrid, Cátedra, 1999.

Cristóbal de Villalón?, *El Cróton*, ed. de A. Rallo, Madrid, Cátedra, 1982.

ANTOLOGÍA DE TEXTOS: se pondrá a disposición de los alumnos, y recogerá fragmentos de las siguientes obras:

Garci Rodríguez de Montalvo, *Amadís de Gaula*.

El Abencerraje.

Alonso Núñez de Reinoso, *Los amores de Clareo y Florisea y los trabajos de la sin ventura Isea*.

Jerónimo de Contreras, *Selva de aventuras*.

Mateo Alemán, *Guzmán de Alfarache*.

Miguel de Cervantes, *La Galatea*.

Lope de Vega, *La Arcadia*.

Juan de Timoneda, *Buen aviso y portacuentos*.

Antonio de Guevara, *Epístolas familiares*, *Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, *Relox de príncipes*.

Pedro Mexía, *Silva de varia lección*.

Fray Luis de León, *De los nombres de Cristo*.

Fray Luis de Granada, *Introducción del símbolo de la fe*.

Juan Huarte de San Juan, *Examen de ingenios para las ciencias*.

LITERATURA ESPAÑOLA 3 (SIGLO XVII). FILOLOGIA HISPANICA

Grupo B (Prof^a Yolanda Novo):

"Trayectoria de la poesía en el siglo XVII: Góngora, Lope de Vega y Quevedo" Programa

I.- INTRODUCCION:

1. El estatuto de la poesía en el XVII. Creación poética, pensamiento y cultura. Horizonte histórico. Relaciones con el teatro y la prosa.
2. Estado de la cuestión: clasificaciones, periodización y etiquetas. Balance crítico.

II.- LA POESIA ENTRE 1580 Y 1650. CUESTIONES BASICAS:

1. Transmisión y recepción poéticas. Problemas ecdóticos.
2. Antecedentes y modelos. La imitatio en poesía.
3. Poesía castellana y poesía neolatina.
4. Retórica y Poética de la poesía: contextos y presupuestos. Aportaciones teóricas. Polémicas. Cultismo y conceptismo.

III.- LA POESIA ENTRE 1580 Y 1605:

b) *Situación y evolución:*

1. Corrientes poéticas. Géneros y estrofas. Temas.
2. Tradición e innovación. Desestabilización de sistemas.
3. Cancioneros, romanceros y florilegios: Romancero General (1600) y Flores de poetas ilustres (1605).

a) *Prácticas poéticas:*

1. La poesía de Góngora anterior a la redacción de sus poemas "mayores"
2. La obra poética de Lope previa al ciclo penitencial. La épica culta lopiana.
3. La poesía juvenil de Quevedo. Otros poetas.

IV.- LA POESIA ENTRE 1605 Y 1650: la "nueva poesía" y su evolución:

a) *Los poetas:*

1. Góngora: los poemas mayores. El gongorismo.
2. Lope de Vega: del ciclo penitencial al de vejez.
3. La obra poética de Quevedo entre ascetismo y burla: el Parnaso español (1648).

b) *Los cambios poéticos:*

1. Bases y directrices. Precedentes.
2. Procedimientos y técnicas de innovación formal.
3. Los nuevos géneros poéticos. Versificación.
4. Renovación y ampliación temática.
5. Artificios elocutivos nuevos. La retórica de la dificultad y de la agudeza. Conceptismo. Oscuridad, erudición y cultismo poéticos.
6. Novedades estructurales.

1) Lecturas obligatorias::

-Una antología general: Poesía de la Edad de Oro. II: Barroco (ed. J.M. Blecua), M., Clásicos Castalia, 1984.

-Góngora:

* Antología poética (ed. A. Carreira), M., Castalia Didáctica, 1986. Edita completas la Fábula de Polifemo y Galatea, la Soledad I, y la "Fábula de Piramo y Tisbe" // Góngora y el 'Polifemo' (ed. D. Alonso), t. II (antología), M., Gredos, 1967, 5ª ed. rev. y aum.

-Lope de Vega:

* Poesía selecta (ed. A. Carreño), M., Cátedra, 1984 // Poesía. Antología (ed. M. García-Posada), M., Austral, 1992 (2ª ed. rev.).

* Rimas (1604) en: Obras poéticas, I (ed. J.M. Blecua), B., Clásicos Universales Planeta, 1969 // Rimas humanas y otros versos (ed. A. Carreño), B., Crítica, 1998.

-Quevedo:

* Poemas escogidos (ed. J.M. Blecua), M., Clásicos Castalia, 1972 // Un Heráclito cristiano, Canta sola a Lisi y otros poemas, (ed. L. Schwartz e I. Arellano), B., Crítica, 1998.

2) Lecturas complementarias:

-Góngora:

* Fábula de Polifemo y Galatea (ed. A.A. Parker), M., Cátedra, 1983.

* Soledades (ed. R. Jammes), M., Clásicos Castalia, 1994.

-Lope de Vega:

* Rimas humanas y divinas del Licenciado Tomé de Burguillos (1634), en Obras poéticas, I (ed. J.M. Blecua), B., Clásicos Universales Planeta, 1969. El Burguillos (ed. J.M. Blecua) en B., Planeta, 1976. Y sola La Gatomaquia (ed. C. Sabor) en M., Castalia, 1983.

-Quevedo:

* Poesía original completa (ed. J.M. Blecua), B., Clásicos Universales Planeta, 1981. Especialmente, Heráclito cristiano, Canta sola a Lisi y Poema heroico de las necedades y locuras de Orlando.

****BIBLIOGRAFIA MINIMA INTRODUCTORIA:** además de la lectura de la antología general arriba citada (ed. J.M. Blecua), véase: J.M. Rozas, M.A. Pérez Priego, "Trayectoria de la poesía barroca", en F. Rico, ed., Historia y crítica de la Literatura Española, t. 3: Siglos de Oro: Barroco (ed. B.W. Wardropper), B., Crítica, 1983, pp. 631-741.

LITERATURA ESPAÑOLA 4. CERVANTES (Segundo semestre). Filología Hispánica,

Grupo A (Profª. Yolanda Novo):

I.- INTRODUCCION:

- a. Panorama de la obra cervantina: poesía, teatro, narrativa.
- b. Cervantes y la creación literaria de su tiempo.

II.- POESÍA: *Viaje del Parnaso* y otros poemas. Contextualización en la poesía coetánea.

III.- TEATRO: *Entremeses*: "El viejo celoso", "El retablo de las maravillas". *Comedias*. Situación del teatro cervantino en la teoría y práctica teatral en el cruce de los siglos XVI y XVII. Aportaciones.

****Lectura:** *Entremeses*, ed. J. Canavaggio, Taurus//ed. E. Asensio, Castalia.

IV.- NARRATIVA DE FICCION:

- a. Teoría y práctica de la narrativa cervantina en el contexto de la prosa de ficción de su tiempo. Los géneros narrativos cervantinos y sus aportaciones.
- b. Narrativa corta: *Novelas ejemplares*: "La gitanilla", "El casamiento engañoso", "El coloquio de los perros".

****Lectura:** Novelas ejemplares, ed. J.B. Avallé-Arce, Clásicos Castalia// ed. A. Rey Hazas, Austral.

- c. Narrativa extensa: *Quijote*, *Galatea*, *Persiles*.

****Lectura:** fragmentos de La Galatea y Los trabajos de Persiles y Sigismunda según las ediciones de F. Estrada y M.T. López García-Berdoy (Cátedra) y de C. Romero Muñoz (Cátedra) para una y otra obra respectivamente.

V.- EL QUIJOTE:

1. Estructura y modalización narrativa. Los "autores ficticios".
2. Verosimilitud: "historia" y "ficción".
3. Romance y Novela.
4. Personajes. Espacio. Tiempo.
5. Lenguaje.
6. Teoría de la novela y ficción narrativa.

****Lectura:** *Don Quijote de la Mancha*, ed. J.L. Murillo, Castalia// ed. A. Blecua, Austral// ed. Martín de Riquer. Se cuenta ahora con la ed. monumental, crítica y anotada, dirigida por F. Rico, Instituto Cervantes-Crítica, Barcelona, 1998 (acompañada de CDRom).

FILOLOGÍA HISPÁNICA
LITERATURA ESPAÑOLA 5

TEATRO DEL SIGLO XIX

Prf^a. ERMITAS PENAS

Primer cuatrimestre

- 1.- Introducción. Elementos extratextuales (escenografía, locales, compañías, actores, público...). Tendencias dramáticas.
- 2.- El teatro neoclásico e ilustrado en el siglo XIX. La tragedia. La comedia.
Lectura obligatoria:
 - L. Fernández de Moratín, *El sí de las niñas*, eds. Pérez Magallón (Crítica), Andioc (Castalia), Ríos Carratalá (Cátedra), Lázaro Carreter (Labor).
- 3.- Teatro en la época romántica. La comedia. El drama romántico.
Lecturas obligatorias:
 - M. Bretón de los Herreros, *Marcela o ¿A cual de los tres?*, eds. Hesse (Taurus), Muro (Universidad de la Rioja/Instituto de Estudios Riojanos).
 - Duque de Rivas, *Don Álvaro o La fuerza del sino*, eds. Shaw (Castalia), Blecua (Planeta), Ruiz Silva (Espasa-Calpe), Lama (Crítica), Sánchez (Cátedra), Caldera (Taurus).
 - J. Zorrilla, *Don Juan Tenorio*, eds. Gies (Castalia), Fernández Cifuentes (Crítica), Picoche (Taurus), García Castañeda (Labor).
- 4.- Hacia un teatro realista anterior a la época de la Restauración.
Lectura obligatoria:
 - Ventura de la Vega, *El hombre de mundo*, ed. Montero Padilla (Anaya).
- 5.- La pervivencia del drama histórico. La alta comedia. El melodrama.
Lecturas obligatorias:
 - M. Tamayo y Baus, *Un drama nuevo*, ed. Sánchez (Cátedra).
 - J. Echegaray, *El gran Galeoto*, ed. Hoddie (Cátedra).
- 6.- El teatro realista, *naturalista*. Drama humanitario y socializante.
 - E. Gaspar, *La huelga de los hijos* (fotocopia).
 - J. Dicenta, *Juan José*, ed. Mas (Cátedra).
- 7.- El teatro intelectual de Galdós.
Lectura obligatoria:
 - B. Pérez Galdós, *Realidad*, ed. Cardona y Sobejano (Escelicer).
- 8.- Breve referencia al teatro musical.
 - Manuales de consulta: Ruiz Ramón; Díez Borque dir., Taurus; Rubio Jiménez.
 - Historias de la literatura: Taurus, Ariel, Espasa-Calpe, Rico.

FILOLOGÍA HISPÁNICA

LITERATURA ESPAÑOLA 6

LA GENERACIÓN DEL 98 Y LA RENOVACIÓN DE LOS GÉNEROS LITERARIOS

Prfª. ERMITAS PENAS

Segundo cuatrimestre

- 1.- *Generación del 98*: debate crítico. La generación del 98 y el *modernism*.
 - 2.- La renovación en la novela.
Lecturas obligatorias:
J. Martínez Ruiz, *La voluntad*, eds. Inman Fox (Castalia), Martínez del Portal (Cátedra).
P. Baroja, *El árbol de la ciencia*, ed. Caro Baroja (Cátedra).
M. de Unamuno, *Niebla*, eds. Gullón (Espasa-Calpe), Fernández Turienzo (Alhambra), Valdés (Cátedra), Paraíso (Plaza & Janés).
R. del Valle-Inclán, *Tirano Banderas*, eds. Zamora Vicente (Espasa-Calpe), Rodríguez (Planeta).
 - 3.- La renovación del ensayo.
Lecturas obligatorias:
M. de Unamuno, *En torno al casticismo*, eds. Juaristi (Biblioteca Nueva), González Egido (Espasa-Calpe).
J. Martínez Ruiz, *Castilla*, eds. Inman Fox (Espasa-Calpe), Suárez Miramón (Plaza & Janés), Gómez y Gimferrer (Planeta).
 - 4.- La renovación en el teatro.
Lecturas obligatorias:
M. de Unamuno, *Fedra*, ed. Paulino (Castalia).
R. del Valle-Inclán, *Luces de bohemia*, eds. Zamora Vicente (Espasa-Calpe),
J. Martínez Ruiz, *Old Spain!* (fotocopia).
 - 5.- La renovación en la poesía.
Lectura obligatoria:
Antología de la poesía modernista, eds. Fernández Molina (Júcar), Crespo Pérez (Tarraco).
- Manuales de consulta: Taurus, Ariel, Rico, Pedraza y Rodríguez Cáceres.



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DEPARTAMENTO DE LITERATURA ESPAÑOLA, TEORÍA DE LA
LITERATURA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

Literatura Hispanoamericana II Siglo XX

1.- Introducción. Contexto sociohistórico en las primeras décadas del siglo.

Novela regionalista. Novela de la Revolución Mexicana *Los de Abajo*. Fondo de Cultura Económica. Novela de la tierra. Novela indigenista.

2.- **La Vanguardia.** Narrativa del cono sur: Roberto Arlt, Felisberto Hernández, Borges: "El Aleph". La generación de "Contemporáneos". **El postmodernismo y Los movimientos poéticos de Vanguardia:** Poesía Afroantillana. Nicolás Guillén. El Creacionismo: Vicente Huidobro: "Altazor" El Ultraísmo: J.L. Borges. El surrealismo: Octavio Paz: "Piedra de sol"

3.- **Años de renovación de la novela.** Lo real maravilloso: Asturias, Carpentier, *El reino de este mundo*. Rulfo: *Pedro Páramo*. Cátedra. **Del Vanguardismo a la poesía social.** César Vallejo: *Trilce*. Cátedra. y Pablo Neruda: *Canto General*. Cátedra. Nicanor Parra y la antipoesía.

4.- **Los años 60 y la narrativa hispanoamericana. El Boom.**
Cortázar: *Rayuela*. Cátedra. Carlos Fuentes: *La muerte de Artemio Cruz*. Fondo de Cultura Económica. García Márquez: *Cien años de soledad*. Cátedra. Las últimas tendencias en la novela. Principales tendencias de la **poesía desde los años sesenta:** Jiménez, José Olivio. *Antología de la poesía hispanoamericana contemporánea*. Siglo XXI

5.- **El teatro y el cuento hispanoamericanos en el siglo XX. Corrientes y autores principales.**

PROGRAMA DEL CURSO LITERATURA ESPAÑOLA DE LOS SIGLOS XVIII-XIX

Prof. Dr. José Manuel González Herrán

A. El siglo XVIII

- Tema I Introducción. Historia, Arte y Cultura en el siglo XVIII.- La literatura española en el siglo XVIII: temas y problemas
- Tema II La prosa
Lectura 1: Selección de textos de: FEIJOO, *Teatro Crítico Universal. Cartas Eruditas y Curiosas*.- CADALSO, *Cartas marruecas*.- JOVELLANOS, *Memoria para (...) espectáculos y diversiones públicas. Descripción del Castillo de Bellver*.
- Tema III La poesía
Lectura 2: *Antología de poesía española del siglo XVIII* (ed. Reyes Cano. Cátedra)
- Tema IV El teatro
Lectura 3: FERNÁNDEZ DE MORATÍN, *El sí de las niñas* (ed. Pérez Magallón. Crítica)

B. El siglo XIX

- Tema V El Romanticismo en la cultura europea.- La literatura romántica española: temas y problemas
- Tema VI La prosa
Lectura 4: LARRA, *Artículos* (ed. Pérez Vidal. Crítica)
- Tema VII El teatro
Lectura 5: RIVAS, *Don Álvaro, o la fuerza del sino* (ed. Lama, Crítica)
- Tema VIII La poesía
Lectura 6: ESPRONCEDA, Selección de textos (ed. Ynduráin. Cátedra)
- Tema IX La literatura española en la segunda mitad del siglo XIX.
La época del Realismo y el Naturalismo
- Tema X La poesía en la segunda mitad del siglo XIX
Lectura 7: Selección de textos: BÉCQUER, *Rimas*. ROSALÍA DE CASTRO, *En las orillas del Sar*
- Tema XI El teatro en la segunda mitad del siglo XIX
Lectura 8: TAMAYO Y BAUS, *Un drama nuevo* (ed. Sánchez. Cátedra)
- Tema XII La ficción narrativa del realismo y del naturalismo
Lectura 9: [elegir una] VALERA, *Pepita Jiménez* (ed. Romero Tobar. Cátedra) / PEREDA, *Pedro Sánchez* (ed. González Herrán. Austral)
Lectura 10: PÉREZ GALDÓS, *La de Bringas* (ed. Blanco. Cátedra)
Lectura 11: ALAS, *La Regenta* (ed. Oleza. Cátedra)
Lectura 12: PARDO BAZÁN, *Los Pazos de Ulloa* (ed. Penas Varela. Crítica)

BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL

ALBORG, J. L., *Historia de la Literatura española. III. Siglo XVIII*, Madrid: Gredos, 1972. y Museos, 1953.

_____, *Historia de la Literatura española. IV. El Romanticismo*, Madrid: Gredos, 1980.

CARNERO, G. (ed.), *Siglo XVIII (I). Siglo XVIII (II)*, en V. García de la Concha (dir.), *Historia de la Literatura Española*, 6 y 7, Madrid: Espasa-Calpe, 1995.

_____, (ed.), *Siglo XIX (I)*, en V. García de la Concha (dir.), *Historia de la Literatura Española*, 8, Madrid: Espasa-Calpe, 1997.

CASO GONZÁLEZ, J. (ed.), *Ilustración y Neoclasicismo*, en F. Rico (ed.), *Historia y Crítica de la Literatura Española*, 4, Barcelona: Crítica, 1983.

GIES, D. T. y R. P. SEBOLD, *Ilustración y Neoclasicismo. Primer suplemento*, en F. Rico (ed.), *Historia y Crítica de la Literatura Española*, 4/1, Barcelona: Crítica, 1992..

ROMERO TOBAR, L. (ed.), *Siglo XIX (II)*, en V. García de la Concha (dir.), *Historia de la Literatura Española*, 9, Madrid: Espasa-Calpe, 1998.

ZAVALA, I. M. (ed.), *Romanticismo y Realismo*, en F. Rico (ed.), *Historia y Crítica de la Literatura Española*, 5, Barcelona: Crítica, 1983.

: _____ (ed.), *Romanticismo y Realismo. Primer suplemento*, en F. Rico (ed.), *Historia y Crítica de la Literatura Española*, 5/1, Barcelona: Crítica, 1994.

Literatura española del siglo XVI

PROFESOR/ES:

AZAUSTRE GALIANA, ANTONIO

1. Introducción: contexto histórico y filológico.
 2. La poesía española en el siglo XVI:
 - 2.1. La poesía de tradición medieval: romancero y lírica tradicional.
 - 2.2. La poesía de tradición medieval: la lírica cancioneril.
 - 2.3. La poesía de Garcilaso de la Vega.
 - 2.4. Otros poetas en torno a Garcilaso: Boscán, Castillejo, Diego Hurtado de Mendoza, Gutierre de Cetina, Hernando de Acuña.
 - 2.5. La poesía de fray Luis de León.
 - 2.6. La poesía de Fernando de Herrera.
 - 2.7. Poetas en tiempos de fray Luis y Herrera: Figueroa, Aldana, Francisco de la Torre, Medrano, Bartasár de Alcázar, Juan de la Cueva.
 - 2.8. Otras tendencias: la poesía religiosa, San Juan de la Cruz y la mística; la poesía épica y su auge en la segunda mitad del siglo XVI.
 3. La prosa del siglo XVI:
 - 3.1. Narrativa de ficción en el siglo XVI.
 - 3.1.1. El relato sentimental.
 - 3.1.2. Los libros de caballerías.
 - 3.1.3. Los relatos moriscos.
 - 3.1.4. Obras celestinescas: continuaciones e imitaciones.
 - 3.1.5. El cuento y la novela corta.
 - 3.1.6. Los relatos pastoriles. Jorge de Montemayor y Los siete libros de La Diana.
 - 3.1.7. Los relatos bizantinos.
 - 3.1.8. El género picaresco. Consideraciones generales. El Lazarillo de Tormes.
 - 3.2. La prosa didáctica en el siglo XVI.
 - 3.2.1. El diálogo en el siglo XVI. Panorama y modelos. La obra de Juan y Alfonso de Valdés.
 - 3.2.2. La prosa epistolar.
 - 3.2.4. La miscelánea.
 - 3.2.5. Otros géneros: paremiologías; biografías ejemplares y tratados políticos y morales: la obra de Antonio de Guevara; historiografía y prosa espiritual.
 4. El teatro en el siglo XVI:
 - 4.1. Los antecedentes: Juan del Encina y Lucas Fernández.
 - 4.2. El teatro cortesano: Gil Vicente y Torres Naharro.
 - 4.3. El teatro religioso.
 - 4.4. El teatro escolar. Teatro universitario y jesuita. La comedia humanística.
 - 4.5. La tragedia en el teatro del siglo XVI.
 - 4.6. El teatro popular: Lope de Rueda.
- OBJETIVOS: Consecución de la competencia en el conocimiento de la literatura española del período en cuestión.
- SISTEMA DE EVALUACIÓN: EXAMEN.
- TRABAJO VOLUNTARIO.
- LECTURAS OBLIGATORIAS.

1. Blecua, J.M., ed., *Poesía de la Edad de Oro, I: Renacimiento*, Madrid, Castalia, 1984.
2. Garcilaso de la Vega, *Obra poética y textos en prosa*, ed. de B. Morros, Barcelona, Crítica, 1995.
3. Fray Luis de León, *Poesía*, ed. de J.F. Alcina, Madrid, Cátedra, 19893 (1ª ed. 1986).
4. Fernando de Herrera, *Poesía original completa*, ed. de C. Cuevas, Madrid, Cátedra, 1985 [lectura de Algunas obras de Fernando de Herrera (Sevilla, 1582), pp. 347-470].
5. Montemayor, Jorge de, *La Diana*, ed. de J. Montero, Barcelona, Crítica, 1996; ed. de A. Rallo, Madrid,

Cátedra, 1991.

6. *Lazarillo de Tormes*, ed. de F. Rico, Madrid, Cátedra, 1987.

7. Valdés, Alfonso de, *Diálogo de Mercurio y Carón*, ed. de R. Navarro, Madrid, Cátedra, 1999; ed. de J.V. Rikapito, Madrid, Castalia, 1993.

8. Villalón, Cristóbal de?, *El Crótalon de Cristóforo Gnofoso*, ed. de A. Rallo, Madrid, Cátedra, 1982.

9. Hermenegildo, A., ed., *Antología del teatro español del siglo XVI: del palacio al corral*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1998.

ANTOLOGIA DE TEXTOS: se pondrá a disposición de los alumnos, y recogerá fragmentos de las siguientes obras:

Garci Rodríguez de Montalvo, Amadís de Gaula.

El Abencerraje.

Alonso Núñez de Reinoso, Los amores de Clareo y Florisea y los trabajos de la sin ventura Isea.

Jerónimo de Contreras, Selva de aventuras.

Mateo Alemán, Guzmán de Alfarache.

Miguel de Cervantes, La Galatea.

Lope de Vega, La Arcadia.

Juan de Timoneda, Buen aviso y portacuentos.

Antonio de Guevara, Epístolas familiares, Menosprecio de corte y alabanza de aldea, Relox de príncipes.

Pedro Mexía, Silva de varia lección.

Fray Luis de León, De los nombres de Cristo.

Fray Luis de Granada, Introducción del símbolo de la fe.

Juan Huarte de San Juan, Examen de ingenios para las ciencias.

TUTORÍAS: DESPACHO 120.

miércoles: 13-14 h. y 16-17 h.

jueves: 13- 14 h. y 16-19 h.

LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX

Profª Margarita Santos Zas

I. Del "Desastre" del 98 a la I Guerra Mundial. Historia, pensamiento y cultura.**II. "Fin de Siglo". Modernismo y 98. Conceptos y problemas. La superación de los moldes genéricos tradicionales. La renovación del lenguaje literario.**

Lecturas:

1. Baroja, *La busca*, ed. de Caro Baroja (Caro Raggio/Salvat-Alianza)
2. Valle-Inclán, *Sonata de Otoño*, ed. L. Schiavo (Austral)
3. Idem, *Divinas Palabras*, ed. Iglesias Feijoo (Clásicos Castellanos)/ Sobejano (Austral)
4. Azorín, *Castilla*, ed. de Inman Fox (Austral)/ Suárez Miramón (Plaza y Janés)
5. Machado, *Poesías completas* (selección), ed. de Alvar (Espasa-Calpe)

Lecturas opcionales:

- Unamuno, *Niebla*, ed. Zubizarreta (Castalia)/ Gullón (Austral)/ Valdés (Cátedra).
- Benavente, *Los intereses creados*, ed. de Lázaro Carreter (Cátedra)/ Díaz de Castro (Austral)

III.- España, 1914-1939. La cultura de entreguerras.**IV.- La literatura española entre el modernismo y la vanguardia. El novecentismo. Generación del 14. Ensayismo y periodismo. El auge de la novela popular. La lírica novecentista. La escena española.**

Lecturas:

6. Pérez de Ayala, *Belarmino y Apolonio*, ed. de Amorós (Cátedra)
7. Juan Ramón Jiménez, *Antología poética*, ed. de J. Blasco (Cátedra)

V.- El concepto de vanguardia artística. Los "ismos" europeos. Del creacionismo al surrealismo español. Conceptos. Orígenes y evolución. La "Generación del 27".

Lecturas:

8. *Antología del Grupo Poético del 27*, ed. de Gaos y Sahagún (Cátedra)/García de la Concha (Austral)
9. García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*, ed. de García Posada (Castalia Didáctica)/ Yndurain (Espasa-Calpe)

VI. La literatura española en la época de la II República y la Guerra Civil, 1931-1939. La literatura, arma de combate. El exilio

Lectura opcional:

- Francisco Ayala, *Muertes de perro*, ed. de Baquero Goyanes (Espasa-Calpe)/ Mainer (Vicens Vives)

VII. La literatura española 1939-1975. La cultura española durante la dictadura franquista. Rumbos de la literatura de posguerra: etapas y tendencias. La renovación de los años 60.

Lecturas:

10. Camilo José Cela, *La Colmena*, Villanueva (Noguer)/ Urrutia (Cátedra)
11. Buero Vallejo, *La Fundación*, ed. Díez de Revenga (Espasa-Calpe)
12. Delibes, *Los santos inocentes* (Planeta) o Torrente Ballester, *Fragmentos de Apocalipsis* (Destino/Consortio de Santiago)
13. *Antología de la poesía española* (selección), José Enrique Martínez (Castalia Didáctica).

VIII. La literatura española posterior a 1975: contextos político-cultural. El proceso democrático. La novela, la poesía y el teatro actuales.

Lectura:

14. Muñoz Molina, *Plenilunio* (Alfaguara)

Lectura opcional: Sanchís Sinisterra, *¡Ay, Carmela!*, ed. M. Aznar (Cátedra)

Se recomienda la consulta de las siguientes obras (que no excluye la bibliografía específica que acompaña cada tema):

Francisco Rico (coord.), *HCLE* (Crítica):

Vols. 6 y 6/1 (Mainer, *Modernismo y 98*); 7 (García de la Concha, *Época contemporánea, 1914-1936*); 8 y 8/1 (Indurain, *Época contemporánea, 1939-1980*) 9 (Dario Villanueva, *Los nuevos nombres*).

Jones (ed.), *HLE* (Ariel): vols. 6 (Brown, *Siglo XX*) y 6/1 (Santos Sanz Villanueva, *Literatura actual*)

Mainer, *Breve Historia de la literatura española* (Alianza Editorial)

Abellán (ed.), *El exilio español 1939* (Taurus)

Villanueva y Santos Zas, *Cronología de la literatura española. Siglo XX* (Cátedra)

César Oliva, *Historia básica del arte escénico* (Cátedra)

César Oliva, *El teatro español en el siglo XX* (Síntesis)

Ruiz Ramón, *Historia del teatro español. Siglo XX* (Cátedra)

.....

METODOLOGÍA:

Se trata de un curso panorámico de la literatura española del siglo XX, organizado con un doble criterio, cronológico y estético, de manera que permite seguir la evolución de la literatura en la última centuria a través de los autores y obras más representativas, tanto de los autores seleccionados como de las promociones, movimientos y corrientes estético-estilísticas a las que se adscriben. Se presta atención a las obras y autores dentro de sus marcos histórico-culturales de referencia (vid. temas de carácter introductorio). No se explican todos los autores del programa, sino que los alumnos preparan sobre guiones y bibliografías que se les facilitan, tres autores (vid. 4, 5 y 12). Se combina la lectura de obras íntegras con antologías seleccionadas por su carácter representativo. Así mismo, a las lecturas obligatorias, en número de 14, se añaden 4 opcionales.

Cada tema va acompañado de una bibliografía selecta, que se comenta en clase. En el caso de los temas que el alumno prepara, se les facilitan además guiones orientativos, que se comentan en clase.

Sistema de evaluación:

1. Exámenes:

1.1. Parcial (fecha que fijan los estudiantes de acuerdo con la profesora, generalmente principios de marzo). No tiene carácter eliminatorio. Abarca hasta el tema IV, inclusive) y todas las obras de lectura (7) adscritas a esos cuatro primeros temas.

1.2. Final (fecha oficial de exámenes finales de la Facultad). Permite examinarse de toda la asignatura o sólo de la segunda mitad de la misma, si se ha aprobado la primera.

2. Trabajos:

- 2.1. 2/3 Trabajos breves (3-4 folios máx.), realizados fuera del aula y con un margen de tiempo determinado. Versan sobre cuestiones diversas, relacionados con obras concretas del programa.
- 2.2. Reseña de cualquier edición, a elección del alumno, de las que figuran en el programa, siempre y cuando ésta tenga estudio preliminar, prólogo o similar y notas al texto. Los requisitos y directrices se explican en clase.
- 2.3. Un trabajo voluntario sobre un tema que elige el alumno, relacionado con obras del programa. Elección del tema supervisada y elaboración de un guión que se discute con la profesora de la asignatura (12-15 folios)

Los trabajos puntúan de forma distinta, siempre inferior al examen. Cada uno de esos trabajos tiene fecha de entrega asignada a principio de curso, en que se explican las directrices del mismo.

Literatura española do século XVII

Programa

Profesor: Alfonso Rey

Año académico 2003-2004

1. Circunstancias históricas y culturales del siglo XVII. Los reinados de Felipe III y Felipe IV.
2. La preceptiva literaria.
3. La poesía de Góngora (Obra de lectura: *Antología poética*, edición de Antonio Carreira; ed. Castalia).
4. La “escuela sevillana” de poesía. Los hermanos Argensola.
5. La poesía de Lope de Vega (Obra de lectura: *Poesía selecta*, edición de Antonio Carreño; ed. Cátedra).
6. La poesía de Quevedo (Obra de lectura: *Antología poética*, edición de José María Pozuelo; ed. Biblioteca Nueva).
7. La narrativa picaresca, 1: Mateo Alemán. Luján de Sayavedra. Los *Lazarillos* de Juan de Luna y Cortés de Tolosa (Obra de lectura: Mateo Alemán, *Guzmán de Alfarache*, edición de Francisco Rico; ed. Planeta).
8. La narrativa picaresca, 2: Quevedo (Obra de lectura: *El Buscón*; edición de Fernando Cabo, ed. Crítica).
9. La narrativa picaresca, 3: Vicente Espinel. Salas Barbadillo. Otros autores (Obra de lectura: *La hija de Celestina*).
10. El género lucianesco, 1: Quevedo (Obra de lectura: los *Sueños*, edición de Ignacio Arellano; ed. Cátedra).
11. El género lucianesco, 2: Vélez de Guevara (Obra de lectura: *El diablo cojuelo*, ed. de A. R. Fernández González e I. Arellano, ed. Castalia).
12. Literatura didáctico-narrativa. Gracián. Saavedra Fajardo (Obra de lectura: Gracián, *El Criticón*, ed. de Santos Alonso).
13. Lope de Vega, 1: La renovación del teatro. *El arte nuevo de hacer comedias*.
14. Lope de Vega, 2: *Peribáñez*. *Fuenteovejuna* (edición de Alberto Blecha; Alianza Editorial).
15. El teatro de Calderón de la Barca (Obra de lectura: *La vida es sueño*; edición de Antonio Rey Hazas; ed. Vicens Vives).
16. Tirso de Molina (Obra de lectura: *El burlador de Sevilla*, edición de Héctor Briosio; Alianza Editorial).
17. Formas de teatro breve: el entremés, la loa y el baile.

Sistema de evaluación: Examen final de toda la asignatura. Con carácter voluntario, evaluación por exámenes parciales.

LITERATURA ESPAÑOLA MEDIEVAL
Profs. Dr. Juan Casas Rigall y Ldo. Juan Carlos Fernández Pérez

TEMARIO

I. LA EDAD MEDIA. La Edad Media en España: panorama histórico, cultural y literario. Conceptos básicos. Bibliografía.

II. ÉPICA TRADICIONAL. Teorías sobre la génesis y desarrollo de la épica tradicional. Poemas conservados, reconstruidos e hipotéticos. El *Cantar de Mio Cid*.

1. **Lectura obligatoria:** *Cantar de Mio Cid*, eds. Montaner (Crítica), Michael (Castalia), Smith (Cátedra), Lacarra (Taurus), Rodríguez Puértolas (Akal).

Lectura complementaria: *Épica medieval española*, ed. de C. y M. Alvar, Madrid, Cátedra, 1991.

III. MESTER DE CLERECÍA. Juglaría y clerecía. Principales autores y obras. El *Libro de Alexandre*. La producción de Gonzalo de Berceo. Los *Milagros de Nuestra Señora*.

Lecturas obligatorias:

2. *Libro de Alexandre*, ed. de J. Cañas, Madrid, Cátedra, 1988.

3. Gonzalo de Berceo, *Milagros de Nuestra Señora*, eds. Baños (Crítica), Gerli (Cátedra), Cacho (Espasa), Uría (*Obras completas*, Espasa).

IV. PROSA DEL S. XIII. Prosa historiográfica, didáctica y técnica; orígenes de la narrativa de ficción. La obra del Alfonso el Sabio. La *Estoria de España* y la *General estoria*.

4. **Lectura obligatoria:** Alfonso X, *Prosa histórica*, ed. de B. Brancaforte, Madrid, Cátedra, 1990.

Lectura complementaria:

Sendebat, ed. de M^a J. Lacarra, Madrid, Cátedra, 1989.

V. LA POESÍA DEL S. XIV Y EL LIBRO DE BUEN AMOR. Del Mester de Clerecía a la poesía del Trecento. Principales autores y obras. Juan Ruiz y el *Libro de Buen Amor*.

5. **Lectura obligatoria:** Juan Ruiz, *Libro de Buen Amor*, eds. Blecua (Cátedra), Gybbon-Monypenny (Castalia), Joset (Taurus); Salvador y Joset (Espasa).

Lecturas complementarias:

Sem Tob, *Proverbios morales*, eds. Díaz y Mata (Cátedra), Shepard (Castalia), García Calvo (Alianza).

Pero López de Ayala, *Libro rimado del palacio*, eds. Orduna (Castalia), Adams (Cátedra).

VI. PROSA DEL S. XIV. Prosa historiográfica, didáctica, técnica y narrativa de ficción. Don Juan Manuel y el *Conde Lucanor*. Los libros de caballerías y *El Caballero Zifar*.

Lecturas obligatorias:

6. Juan Manuel, *El conde Lucanor*, eds. Serés (Crítica), Blecua (Castalia).

7. *El caballero Zifar*, eds. González (Cátedra), González Muela (Castalia).

Lecturas complementarias:

Pero López de Ayala, *Crónica del rey don Pedro e del rey don Enrique*, ed. de G. Orduna y J. L. Moure, Buenos Aires, SECRT, 1994-1997, 2 vols.

Textos medievales de caballerías, ed. de J. M^a Viña, Madrid, Cátedra, 1993.

VII. EL ROMANCERO Y LA LÍRICA TRADICIONAL. Teorías sobre la génesis y desarrollo del romancero. Temas, métrica y estilo. Teorías sobre la génesis y desarrollo de la lírica tradicional. El problema de las jarchas. El villancico: temas, métrica y estilo.

Lecturas obligatorias:

8. *Romancero*, eds. Díaz-Mas (Crítica), Di Stefano (Taurus), Rodríguez Puértolas (Akal).

9. *Cancionero tradicional*, ed. de J. M^a Alín, Madrid, Castalia, 1991 / *Lírica española de tipo popular*, ed. de M. Frenk, Madrid, Cátedra, 1977.

VIII. LA POESÍA DE CANCIONERO. Origen de la poesía de cancionero. Temas y subgéneros. Métrica y estilo. Las *poéticas* cancioneriles. La evolución de la poesía cancioneril.

10. **Lectura obligatoria:** *Poesía de cancionero*, eds. Alonso (Cátedra), Beltrán (Crítica), Gerli (Akal).

Lecturas complementarias:

Juan de Mena, *Laberinto de Fortuna*, Kerkhof (Castalia), Pérez Priego (Espasa), De Nigris (Crítica).

Las poéticas castellanas de la Edad Media, ed. de F. López Estrada, Madrid, Taurus, 1984.

IX. PROSA DEL S. XV. Prosa historiográfica, didáctica, técnica y narrativa de ficción. El *Libro del Arcipreste de Talavera*. Diego de San Pedro y la narrativa sentimental. *Cárcel de Amor*.

Lecturas obligatorias:

11. Alfonso Martínez de Toledo, *Libro del Arcipreste de Talavera o Corbacho*, eds. Gerli (Cátedra), Ciceri (Espasa), González Muela (Castalia).

12. Diego de San Pedro, *Cárcel de Amor*, eds. Parrilla (Crítica), Whinnom (Castalia), Ruiz (Cátedra).

X. TEATRO. Orígenes. El problema de la existencia de un teatro castellano primitivo. La *Representación de los Reyes Magos*. El teatro del s. XV. Fernando de Rojas y *La Celestina*.

Lecturas obligatorias:

13. *Antología del teatro medieval castellano*, Pérez Priego (Crítica), Álvarez Pellitero (Espasa), Surtz (Taurus).

14. Fernando de Rojas, *La Celestina*, eds. Lobera *et alii* (Crítica), Russell (Castalia), Severin (Cátedra), Piñero (Espasa), Rodríguez Puértolas (Akal).

DESARROLLO DEL CURSO

El **objetivo** de la asignatura “Literatura Española Medieval” es presentar un panorama de los principales autores, obras y corrientes literarias del Medioevo. De acuerdo con la **metodología** filológica de la historia literaria, se estudiarán tanto los contextos de creación como las obras en sí, siendo el análisis de los textos la base de la enseñanza.

Las clases y actividades complementarias correspondientes al curso tendrán lugar durante todo el año académico 2003-2004. “Literatura Española Medieval” pertenece al conjunto de asignaturas troncales-obligatorias en las titulaciones de Filología Hispánica y Filología Románica; consta de 12 créditos presenciales, distribuidos en 4 horas semanales de trabajo en el aula a lo largo del curso.

Durante las sesiones ordinarias de clase, el alumno deberá tener delante *obligatoriamente* una edición recomendada de la obra literaria que se esté estudiando en ese momento, **bibliografía** especificada en el temario. Para que las clases resulten más ágiles y provechosas, lo ideal es que el texto en cuestión haya sido leído con anterioridad o, al menos, esté siendo leído en el decurso de la explicación.

Sistema de evaluación

Convocatoria de Julio.— Se presentan dos alternativas, a elección del alumno:

Opción A). Un **examen final**, en la fecha fijada por la Secretaría de la Facultad. Constará de tres ejercicios: un tema teórico (4 puntos), un comentario de texto (4 puntos) y un conjunto de cuestiones breves (2 puntos). Además, el estudiante elaborará un **trabajo monográfico original** sobre algún aspecto de una o varias obras del programa, de entre diez y quince folios mecanografiados a doble espacio. Su tema será escogido necesariamente por el alumno, previa consulta con el profesor. Deberá ser entregado antes del 1 de Febrero de 2004. En este caso, la calificación resultará de la nota media del examen final y el trabajo monográfico.

Opción B). Un **examen final** único.

Convocatoria de Septiembre.— Un **examen final** único, en el día fijado por la Secretaría de la Facultad, con las mismas características señaladas para el examen final de Julio.

Además de los elementos de juicio precedentes, tanto en la convocatoria de Julio como de Septiembre se tendrá muy en cuenta en la evaluación la actitud general del alumno hacia la asignatura, en particular, su asistencia regular y participación activa en las sesiones de clase.

Horario de tutorías

Miércoles, de 16 a 18.

Jueves, de 15,30 a 17 h.

Viernes, de 16 a 17 y de 18 a 19,30 h.

LITERATURA HISPANOAMERICANA (SIGLO XX)

Licenciatura de Filología Española

Área de conocimiento: Literatura Española.

Departamento de Literatura española. Teoría de la Literatura y Lingüística General.

Asignatura cuatrimestral. Obligatoria. 6 créditos (4 teóricos + 2 prácticos)

Profesor encargado de la docencia: Luis Martul Tobío.

Descriptor de la materia según el plan de estudios publicado en el B.O.E. de 9 de enero de 2001: Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura correspondiente a la lengua elegida como troncal/obligatoria.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental de esta asignatura es proporcionar al alumno, a través de un planteamiento histórico y de la lectura de una serie de obras literarias, un conocimiento panorámico de la literatura hispanoamericana del siglo XX (etapas, movimientos literarios y autores fundamentales).

METODOLOGIA

Se dedicará la primera sesión del curso a la exposición del plan general de la asignatura, con sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación, con el propósito de que los alumnos tengan una visión global de la materia, sus líneas fundamentales y el trabajo que se realizará en la misma. Las clases seguirán el desarrollo de los temas con una presentación por parte del profesor según el modelo de conferencia. Se busca con estas clases que los alumnos obtengan una visión organizada, secuencial y coherente del tema, que les facilite en un primer momento el aprendizaje. Un segundo momento del desarrollo del tema se centra en el análisis de las obras objeto de lectura obligatoria. Esta fase, que corresponde a las clases prácticas de la asignatura, se plantea a través del debate o discusión en clase sobre las obras (estructura y lenguaje, formas y recursos utilizados, modalización y coordenadas espacio-temporales en la narrativa, interpretación y sentido de la obra, relación con el contexto cultural y las tradiciones literarias existentes en el momento). Respecto a los trabajos personales del alumno estos serán voluntarios y deberán tratar sobre algún aspecto concreto de alguna de las obras de lectura obligatoria. Estos trabajos serán realizados individualmente. La finalidad de estos ejercicios es enfrentar al alumno con los aspectos básicos de la investigación literaria en el ámbito de la literatura hispanoamericana.

EVALUACION

Se realizará un examen al finalizar el cuatrimestre que ha de coincidir con la fecha oficial del examen final establecido por la Facultad. El examen será escrito. Consistirá en dos comentarios de textos de un pasaje de una de las obras de lectura obligatoria y una pregunta teórica. Su objetivo es comprobar la asimilación y formación del alumno

en las dimensiones teórica y práctica de la asignatura. Los comentarios de texto sirven para comprobar el grado de asimilación de la materia, no de manera expositiva, sino demostrándolo directamente en su enfrentamiento con los textos. Se tendrá en cuenta especialmente la contribución original del alumno basada en la lectura crítica de las obras y en la consulta de la bibliografía secundaria. La pregunta teórica sirve para comprobar la capacidad del alumno para construir una exposición articulada y coherente a propósito de los temas, ideas y cuestiones particulares de la obra objeto de la pregunta. Se tendrá en cuenta la corrección ortográfica. Se valorarán favorablemente los trabajos, siempre que se haya superado el examen de la materia. También se valorarán positivamente la asistencia y participación en las clases.

LITERATURA HISPANOAMERICANA (HASTA EL SIGLO XIX)

Licenciatura de Filología Española

Área de conocimiento: Literatura Española.

Departamento de Literatura española, Teoría de la Literatura y Lingüística General.

Curso 2003/2004.

Asignatura cuatrimestral. Obligatoria. 6 créditos (4 teóricos + 2 prácticos)

Profesor encargado de la docencia: Luis Martul Tobío.

Descriptor de la materia según el plan de estudios publicado en el B.O.E. de 9 de enero de 2001: Estudio histórico y filológico de las principales etapas, movimientos, autores y obras de la literatura correspondiente a la lengua elegida como troncal/obligatoria.

OBJETIVOS

El objetivo fundamental de esta asignatura es proporcionar al alumno, a través de un planteamiento histórico y de la lectura de una serie de obras literarias, un conocimiento panorámico de la literatura hispanoamericana desde sus comienzos en el siglo XVI hasta el final del siglo XIX (etapas, movimientos literarios y autores fundamentales).

METODOLOGIA

Se dedicará la primera sesión del curso a la exposición del plan general de la asignatura, con sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación, con el propósito de que los alumnos tengan una visión global de la materia, sus líneas fundamentales y el trabajo que se realizará en la misma. Las clases seguirán el desarrollo de los temas con una presentación por parte del profesor según el modelo de conferencia. Se busca con estas clases que los alumnos obtengan una visión organizada, secuencial y coherente del tema, que les facilite en un primer momento el aprendizaje. Un segundo momento del desarrollo del tema se centra en el análisis de las obras objeto de lectura obligatoria. Esta fase, que corresponde a las clases prácticas de la asignatura, se plantea a través del debate o discusión en clase sobre las obras (estructura y lenguaje, formas y recursos utilizados, modalización y coordenadas espacio-temporales en la narrativa, interpretación y sentido de la obra, relación con el contexto cultural y las tradiciones literarias existentes en el momento). Respecto a los trabajos personales del alumno estos serán voluntarios y deberán tratar sobre algún aspecto concreto de alguna de las obras de lectura obligatoria. Estos trabajos serán realizados individualmente. La finalidad de estos ejercicios es enfrentar al alumno con los aspectos básicos de la investigación literaria en el ámbito de la literatura hispanoamericana.

EVALUACION

Se realizará un examen al finalizar el cuatrimestre que ha de coincidir con la fecha oficial del examen final establecido por la Facultad. El examen será escrito. Consistirá en dos comentarios de textos de un pasaje de una de las obras de lectura obligatoria y una pregunta teórica. Su objetivo es comprobar la asimilación y formación del alumno

en las dimensiones teórica y práctica de la asignatura. Los comentarios de texto sirven para comprobar el grado de asimilación de la materia, no de manera expositiva, sino demostrándolo directamente en su enfrentamiento con los textos. Se tendrá en cuenta especialmente la contribución original del alumno basada en la lectura crítica de las obras y en la consulta de la bibliografía secundaria. La pregunta teórica sirve para comprobar la capacidad del alumno para construir una exposición articulada y coherente a propósito de los temas, ideas y cuestiones particulares de la obra objeto de la pregunta. Se tendrá en cuenta la corrección ortográfica. Se valorarán favorablemente los trabajos, siempre que se haya superado el examen de la materia. También se valorarán positivamente la asistencia y participación en las clases.