

Adriana Ortega Clímaco
Raquel da Silva Ortega
Isis Milreu
(Orgs.)

ENSINO DE LITERATURAS HISPÂNICAS: REFLEXÕES, PROPOSTAS E RELATOS



Adriana Ortega Clímaco
Raquel da Silva Ortega
Isis Milreu
(Orgs.)

ENSINO DE LITERATURAS HISPÂNICAS: REFLEXÕES, PROPOSTAS E RELATOS



Campina Grande - PB

2018

© dos autores e organizadores

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG

E59 Ensino de literaturas hispânicas : reflexões, propostas e relatos / Adriana Ortega Clímago, Raquel da Silva Ortega, Isis Milreu (org.). - Campina Grande: EDUFCG, 2018. 834 f.

ISBN: 978-85-8001-237-8

I. Literaturas Estrangeiras Modernas. 2. Literaturas Hispânicas. 3. Educação - Ensino. 4. Didática. I. Clímago, Adriana Ortega. II. Ortega, Raquel da Silva. III. Milreu, Isis. IV. Lcomi, Natasha.

CDU 82-31

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Simone Cunha / Isis Milreu
Revisão

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Ortega Clímago (IFSP/Jacareí)

Amarino Oliveira de Queiroz (UFRN)

Ana Cristina dos Santos (UERJ)

Antonio Roberto Esteves (UNESP/Assis)

Cláudia Paulino de Lanis Patrício (UFES)

Cláudia Heloísa Impellizieri Luna Ferreira (UFRJ)

Diana Araújo Pereira (UNILA)

Elda Firmo Braga (UERJ)

Elena Cristina Palmero González (UFRJ)

Isis Milreu (UFCG)

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento (UFF)

Raquel da Silva Ortega (UESC)

Rita de Cássia Miranda Diogo (UERJ)

Silvia Inés Cárcamo de Arcuri (UFRJ)

Dedicamos este livro à Professora
Magnólia Brasil Barbosa do
Nascimento.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
APRESENTAÇÃO	19

HOMENAGENS

EN TORNO AL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS DE LENGUA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA.....	31
Mario M. González	

É POSSÍVEL TRABALHAR LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA? – PROBLEMAS, PROPOSTAS E DESAFIOS DA PRÁTICA DO TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE E/LE OU UMA LEITURA CRÍTICA DE <i>LITERATURA Y ENSEÑANZA</i> (2008), DE MAGNÓLIA BRASIL BARBOSA DO NASCIMENTO E ANDRÉ LUIZ GONÇALVES TROUCHE	47
Isis Milreu	

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA HISPÂNICA

O ENSINO DE LITERATURAS HISPÂNICAS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	83
Isis Milreu	

LITERATURA É ARTE: DIMENSÃO ESTÉTICA OCULTADA NO ENSINO	113
Adriana Ortega Clímaco	
Raquel da Silva Ortega	
FORMACIÓN DE LECTORES DE FICCIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL	133
Juan Pablo Chiappara	
LITERATURA E ENSINO DE ESPANHOL/LE: ALGUMAS REFLEXÕES.....	165
Fernanda Ap. Ribeiro	
Kátia R. M. Miranda	
MÁS QUE UN ADORNO: EL RETORNO A LA LITERATURA	181
Begoña Sáez Martínez	
O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO ESTÉTICO-LITERÁRIO PARA AS AULAS DE LÉ	207
Daniele Ap. Pereira Zaratín	
Rodrigo de Freitas Faqueri	
DESDE A LINHA DO DESERTO ATÉ A LINHA DO EQUADOR: HORIZONTES POSSÍVEIS PARA AS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	231
Amarino Oliveira de Queiroz	
EL ARTE Y LA LITERATURA EN EL MUNDO DE LAS EMOCIONES: AS AFRICANIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURAS EM LÍNGUA ESPANHOLA	251
Renan Fagundes de Souza	

<i>ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ Y ASÍ ME NACIÓ LA CONCIENCIA</i> E ENSINO DE LITERATURA HISPÂNICA: CAMINHOS E DIREÇÕES.....	271
Sandra Leite dos Santos	
Fernando Zolin-Vesz	
PRÁTICAS LITERÁRIAS E MOBILIDADES CULTURAIS: O PAPEL DAS CARTOGRAFIAS ESTÉTICAS NO ENSINO DE LITERATURAS NAS AMÉRICAS	285
Maria Josele Bucco Coelho	
LITERATURAS E CULTURAS HISPANO-AMERICANAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL/LE	313
Antonio Roberto Esteves	
Augusto Moretti de Barros	
ANTONIO GAMONEDA: LA POESÍA COMO MEDIO DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS	339
Saturnino Valladares	
A COMPETÊNCIA LECTO-LITERÁRIA NAS AULAS DE E/LE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO GÊNERO CONTO	353
Ana Cristina dos Santos	
Elen Fernandes dos Santos	
Giovanna Silva Fernandes de Oliveira	
SENDAS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO, A ATIVIDADE DE LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO DE ELE.....	385
Raquel de Castro dos Santos	

LETRAMENTO DIGITAL E LITERATURA NA CIBERCULTURA: *FANFICS*
COMO RECURSO DIDÁTICO 431
Marcelo de Miranda Lacerda

ACOLHENDO IDENTIDADES NO ENSINO DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DA
TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA 463
Suellen Mayara Magalhães

PROPOSTAS DIDÁTICAS

A LITERATURA E O ENSINO DE ESPANHOL PARA
PRÉ-ADOLESCENTES: PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
A PARTIR DA OBRA *MANOLITO GAFOTAS*, DE ELVITA
LINDO, NO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA* 491
Ludmila Scarano Barros Coimbra
Luíza Santana Chaves

O EU E O OUTRO NA LEITURA: UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE A
LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE ELE..... 517
Aliana Georgia Carvalho Cerqueira
Ester Myriam Rojas Osorio

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO
EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. REFLE-
XIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE..... 551
Carolina Tosi

LEER Y ESCUCHAR POESÍA EN LA CLASE DE ESPAÑOL PARA EX-
TRANJEROS: “LLUVIA”, DE RAÚL GONZÁLEZ TUÑÓN 579
María de los Ángeles Mascioto

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

ENSINAR A ENSINAR LITERATURA HISPÂNICA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 603
Raquel da Silva Ortega

O ENSINO DE LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
QUEBRANDO PARADIGMAS 619
Maria Luiza Teixeira Batista

ZOO LOCO, DE MARÍA ELENA WALSH: EXPLORANDO A
LITERATURA INFANTIL LATINO-AMERICANA NA AULA
DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS 639
Elizabeth Guzzo de Almeida
Luíza Santana Chaves

REINVENTANDO *EL QUIJOTE* 665
Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

O ENSINO DE LITERATURA HISPÂNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ENTRE LITERATURA E MÚSICA
COMO RECURSO PARA A APRENDIZAGEM 683
Elaine Teixeira da Silva

PRÓLOGO

Desde a época clássica, os gêneros literários foram utilizados como material de ensino. A literatura era considerada como um instrumento de saber e de conhecimento. Nos primórdios do ensino de línguas, os gêneros literários eram o único material utilizado e foram considerados como amostras perfeitas no uso da língua. Foi o período de apogeu do uso da literatura no ensino de línguas. Porém, logo depois, foram relegados a um segundo plano, até a sua total eliminação da lista de gêneros textuais trabalhados nas aulas de línguas. Foram considerados textos complexos, inacessíveis e pouco eficazes para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e ficaram relegados apenas às aulas de Literatura e Cultura como “objetos de estudo”.

Essa ausência do gênero literário nas aulas de línguas se contrapõe à ideia defendida por Barthes, em *Aula* (1977), de que a literatura é um monumento cultural, capaz de abranger todas as áreas do saber humano e, portanto, relaciona-se com os demais discursos de modo que promove e possibilita a comunicação entre eles. Sob essa perspectiva barthesiana, o ensino de literatura torna-se, portanto, um instrumento eficaz para o desenvolvimento, tanto da competência linguística quanto da competência literária do aluno, além de tornar possível a transmissão de conhecimentos socioculturais, interculturais e culturais.

Concepções como a de Barthes contribuíram para uma recuperação da literatura na sala de aula. A partir da compreensão de que a literatura ocupa um lugar único em relação à lin-

DOM QUIXOTE DE LA MANCHA: UM LEITOR POR EXCELÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES CONTEMPORÂNEOS..... 695

Valéria da Silva Moraes

LITERATURA HISPÂNICA E LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO MÉDIO 729

Regina Kohlrausch

Alice Canal

LA LITERATURA HISPANOAMERICANA COMO PROCESO EN LA
ENSEÑANZA LITERARIO-CULTURAL Y LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
DE LENGUAS MODERNAS 749

David Alonso Bueno Baena

A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
PARA TURISMO..... 781

Isabela Roque Loureiro

DIÁLOGO BARROCO: LITERATURA E ARQUITETURA NO E
NSINO SUPERIOR 801

Samuel Anderson de Oliveira Lima

SOBRE AS ORGANIZADORAS \ AUTORES (AS) 821

guagem e que seu ensino conduz o domínio da palavra a partir dela mesma, houve, nos meios acadêmicos, uma maior reflexão teórico-didática sobre o ensino de literatura. Como consequência, esses estudos resgataram a importância da disciplina na formação humanística do aluno e observaram que o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. Essas reflexões se estenderam ao ensino de línguas estrangeiras.

Cada vez mais, há um consenso entre teóricos e professores sobre a importância de desenvolver o letramento literário dos alunos também nas aulas de língua estrangeira. Dessa forma, a literatura configura-se como um canal a mais no contato do aprendiz com a diversidade que está no âmago da própria língua. A literatura, com todas as suas infinitas possibilidades de manifestações, aflora na sala de aula como uma oportunidade de desvelamento da língua em suas múltiplas facetas linguísticas, organizacionais e culturais, conforme fomentam os documentos oficiais de ensino de língua estrangeira no Brasil.

Contudo, as publicações sobre a didática de ensino de literatura estrangeira, ainda escassas no Brasil, relatam que os avanços teóricos na área não coadunam com a recuperação efetiva da literatura como gênero utilizado em sala de aula a fim de desenvolver o letramento literário, visto que o aproveitamento didático da literatura ainda ocorre de maneira incipiente, tanto nos materiais elaborados para o ensino quanto em sala de aula, seja pela pouca prática que o professor possui em construir atividades com esse gênero; seja pela crença de que são textos difíceis e desinteressantes para os alunos.

Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos colabora para preencher a lacuna de publicações no Brasil

no que tange ao tema. A publicação apresenta uma série de reflexões teóricas sobre o ensino da literatura, além de propostas didáticas e relatos de experiências que promovem o trabalho com o texto literário e objetivam mostrar que o uso da literatura em sala de aula é possível e necessário. A divisão da obra em partes teórica e prática brinda o leitor com a oportunidade de ver exemplificadas, nas propostas didáticas, as abordagens teóricas discutidas na primeira parte. Outrossim, propicia um rol de atividades que o professor pode utilizar em sua práxis docente. As discussões fomentadas pelos textos de pesquisadores nacionais e internacionais abordam os gêneros literários desde uma tripla perspectiva: como objeto de estudo, como recurso para o ensino e como ferramenta na formação de leitores. Essas perspectivas defendem a formação de leitores capazes de se inserirem em uma comunidade, de manipularem seus instrumentos culturais e de construir um sentido para si e para o mundo em que vivem.

Ao abordar estudos ainda embrionários em nosso país, a obra contribui para a assimilação da didática de ensino de literatura estrangeira e certamente servirá como ponto de partida para futuras pesquisas na área. Ademais, os textos apresentados colaboram, sobremaneira, para que os estudiosos encontrem uma ampla e atualizada lista de referências sobre o tema.

Espero que as reflexões suscitadas pela leitura dos textos apresentados sejam proveitosamente discutidas e que contribuam para abrir novos caminhos, cheios de descobertas e possíveis inquietações, para a prática docente, a pesquisa e o estudo do tema. Desfrutem da leitura, prazerosa, deste livro.

PROFESSORA DRA. ANA CRISTINA DOS SANTOS (UERJ)

APRESENTAÇÃO

A ideia deste livro surgiu da constatação de que há poucas publicações sobre as questões didáticas do ensino de literaturas de língua espanhola no Brasil. Também verificamos que muitos professores de espanhol que atuam na educação básica e nos cursos de idiomas alegam não trabalhar o texto literário em suas aulas porque não tiveram orientações metodológicas durante suas graduações. Além disso, percebemos que a literatura hispânica vem perdendo espaço em alguns currículos de cursos de Letras que formam professores de língua espanhola. Por essas razões, sentimos a necessidade de provocar essa discussão e compartilhamos esse desafio com os colegas que trabalham com as literaturas hispânicas, convidando-os a refletir sobre os múltiplos aspectos dessa problemática.

O resultado dessa provocação foi a presente publicação que reúne trinta e dois trabalhos em português e espanhol, elaborados por docentes e pesquisadores de todas as regiões brasileiras e por colaboradores estrangeiros. São estudos que discutem o ensino de literaturas de língua espanhola de distintas perspectivas, diagnosticando-se como o tema vem sendo abordado atualmente e indicando a necessidade de aprofundá-lo. Desejamos que este livro dê início a várias reflexões e ao estabelecimento de bases para o desenvolvimento de uma didática do ensino de literatura hispânica em nosso país.

Apresentamos, em primeiro lugar, dois trabalhos que consideramos fundamentais para a discussão do tema desta publicação. O primeiro foi escrito pelo Professor Mário M. González, intitulado “*En torno al sentido de la enseñanza de las*

literaturas de lengua española en la universidad brasileña”. Nesse estudo, o autor reflete sobre os objetivos do ensino de literaturas de língua espanhola no ensino superior de nosso país, relatando sua rica experiência docente na área e indicando alguns caminhos para a prática da leitura literária. Desse modo, rendemos um singelo tributo ao grande formador de formadores de professores de literaturas hispânicas.

O segundo é uma resenha crítica elaborada por Isis Milreu sobre o livro *Literatura y Enseñanza* (2008), de André Trouche e Magnólia Nascimento. Esclarecemos que o objetivo de incluir esse texto nesta obra é homenagear a hispanista Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento, a quem este livro é dedicado. Assim, reconhecemos o seu empenho no ensino de literaturas de língua espanhola, bem como divulgamos sua valiosa publicação, realizada em conjunto com André Trouche, um importante pesquisador da literatura hispânica.

Após esses estudos, a obra se divide em três partes: 1- Reflexões sobre o ensino de literatura hispânica; 2- Propostas didáticas; e 3- Relatos de experiência. No primeiro apartado, encontram-se os trabalhos teóricos sobre o ensino de literatura hispânica. A segunda seção reúne artigos que apresentam algumas possibilidades de inserção do texto literário nas aulas de espanhol e, na última, há descrições de atividades e projetos realizados com as literaturas de língua espanhola em vários âmbitos. Cabe frisar que há textos que poderiam ser incluídos em outras partes, porém optamos por inseri-los em seus respectivos grupos considerando o seu tema central. A seguir, apresentamos brevemente os capítulos que compõem cada segmento de nosso livro.

Iniciamos a primeira seção “Reflexões sobre o ensino de literatura hispânica” com o artigo “O ensino de literaturas his-

pânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas”, de Isis Milreu. Em seu estudo, a autora discute o espaço da literatura na sociedade contemporânea e aponta algumas dificuldades para a abordagem do texto literário no ensino superior e na educação básica. Também indica alternativas para a promoção da prática da leitura literária, ressaltando o papel do professor de literaturas hispânicas como formador de leitores críticos e competentes.

Na sequência, Adriana Ortega Clímaco e Raquel da Silva Ortega examinam como os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil tratam o ensino de literatura na aula de língua estrangeira para o ensino básico e o médio em “Literatura é arte: dimensão estética ocultada no ensino”. Os documentos analisados nesse trabalho são: Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000), Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Juan Pablo Chiappara, em “Formación de lectores de ficción en la formación de profesores de español”, reflete sobre o lugar que deve ocupar a literatura hispânica na formação de professores de língua espanhola. Também investiga a representatividade da literatura em documentos oficiais e apresenta algumas possibilidades de trabalho com o texto literário no meio universitário.

Em “Literatura e ensino de espanhol/LE: algumas reflexões”, Fernanda Ap. Ribeiro e Kátia R. M. Miranda discutem a importância da literatura no ensino de espanhol, considerando o seu caráter estético e humanizador e, portanto, a sua contribuição para a formação de cidadãos. Além dessas considerações teóricas, as autoras listam algumas ações que desenvolvem junto aos estagiários relacionadas à prática da leitura da literatura hispânica em suas aulas.

No artigo “*Más que un adorno: el retorno a la literatura*”, Begoña Sáez Martínez discute a reaproximação do leitor com o texto literário. Aborda, ainda, o conceito de competência literária e o senso de responsabilidade para as funções exercidas pelo crítico e a comunidade educativa, bem como a necessidade da formação de leitores através da promoção da literatura sem fronteiras.

Daniele Ap. Pereira Zaratín e Rodrigo de Freitas Faqueri, em “O papel da literatura na formação docente: reflexões sobre a construção de um pensamento estético-literário para as aulas de LE”, destacam a importância da leitura literária para a formação intelecto-cultural do docente de língua estrangeira. Também tecem algumas considerações sobre os aspectos estéticos e ideológicos presentes na literatura que contribuem para ampliar a formação do docente de LE.

Em “Desde a linha do deserto até a linha do Equador: horizontes possíveis para as literaturas africanas de língua espanhola”, Amarino Oliveira de Queiroz problematiza a invisibilidade dos textos literários produzidos em castelhano na África e suas diásporas. Além disso, destaca autores e obras hispano-africanas, elaborando, ainda, uma lista de críticos que se dedicam ao tema.

A literatura africana é abordada novamente em “*El arte y la literatura en el mundo de las emociones: as africanidades no ensino de língua e literaturas em língua espanhola*”, de Renan Fagundes de Souza. Nesse artigo, o estudioso apresenta um capítulo do livro *Yo hablo, escribo y leo en lengua española. I así chitiá, kribí i y kankaniá andí lengua española*, desenvolvido no âmbito do PIBID.

Sandra Leite dos Santos e Fernando Zolin-Vesz, em “*Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia e en-*

sino de literatura hispánica: caminos e direcciones”, questionam a restrição dos estudos de obras literárias canônicas de língua espanhola nas graduações que formam professores de espanhol. Os autores propõem que esses cursos incluam a leitura de textos que apresentam vozes que foram esquecidas, tal como a da guatemalteca Rigoberta Menchú.

A literatura produzida em nosso continente volta a ser discutida por Maria Josele Bucco Coelho em “Práticas literárias e mobilidades culturais: o papel das cartografias estéticas no ensino de literaturas nas Américas”. Nesse texto, a estudiosa defende uma postura teórico-prática que considera as impurezas, as contaminações e o hibridismo, juntamente com as pressões do sistema social sobre o estatuto do objeto literário na abordagem da literatura latino-americana.

Antonio Roberto Esteves e Augusto Moretti de Barros discutem o tratamento da poesia nas coleções didáticas *Síntesis* (2012) e *Enlaces* (2010), destinadas ao ensino médio, no capítulo “Literaturas e culturas hispano-americanas em materiais didáticos de espanhol/LE”. Além disso, os autores se debruçam sobre a representatividade da América Latina nas referidas coleções.

O texto poético também é o tema do artigo intitulado “*Antonio Gamoneda: la poesía como medio de adquisición de conocimientos*”, de Saturnino Valladares. Nesse estudo, Valladares propõe contemplar a literatura como um instrumento de conhecimento e de promoção do gênero humano, examinando alguns temas presentes na poesia de Antonio Gamoneda.

Em “A competência lecto-literária nas aulas de E/LE: uma reflexão a partir do gênero conto”, Ana Cristina dos Santos, Elen Fernandes dos Santos e Giovanna Silva Fernandes de

Oliveira apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com professores de espanhol do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro sobre a leitura de narrativas breves.

No capítulo “Sendas entre o texto literário, a atividade de leitura e o livro didático de ELE”, Raquel de Castro dos Santos analisa três coleções de livros didáticos do Ensino Médio de Língua Espanhola, selecionadas pelo PNLD. O objetivo da pesquisa é examinar a ocorrência dos textos literários nas atividades concernentes a leitura, a fim de verificar a existência ou não de um processo de leitura interativo nas mencionadas coleções.

Marcelo de Miranda Lacerda, em “Letramento digital e literatura na cibercultura: *fanfics* como recurso didático”, defende a inclusão das *fanfics* nas aulas de língua espanhola, relacionando-a com a necessidade de promoção do letramento digital. O estudioso sustenta que esse gênero pode tornar o estudo da literatura mais atraente para os jovens leitores.

O próximo capítulo é “Acolhendo identidades no ensino de espanhol como língua estrangeira através da Tertúlia Literária Dialógica”, de Suellen Mayara Magalhães. Nesse trabalho, a autora descreve o desenvolvimento da Tertúlia Literária Dialógica realizada durante um curso de espanhol como língua estrangeira. Também reflete sobre a importância da leitura de literatura para a formação identitária e aponta as vantagens da promoção do diálogo sobre as obras literárias lidas.

Para iniciar a segunda seção deste livro, “Propostas didáticas”, escolhemos o texto “A literatura e o ensino de espanhol para pré-adolescentes: proposta didático-pedagógica a partir da obra *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo, no livro didático *Cer-*

canía”, de Ludmila Scarano Barros Coimbra e Luíza Santana Chaves. Nesse artigo, as estudiosas apresentam uma proposta de trabalho com o texto literário para alunos do oitavo ano do ensino fundamental, baseada em uma conhecida narrativa da literatura infantil espanhola.

Na sequência, Aliana Georgia Carvalho Cerqueira e Ester Myriam Rojas Osorio examinam uma unidade do livro didático *Cercanía Joven* em “O eu e o outro na leitura: um olhar dialógico sobre a literatura no livro didático de ELE”. As autoras ainda descrevem uma proposta didática para a abordagem de um conto do livro *Primavera con una esquina rota*, do escritor uruguaio Mario Benedetti.

Carolina Tosi, no capítulo “*La literatura infantil y juvenil y el discurso pedagógico en las clases de español como lengua extranjera. Reflexiones en torno a la práctica docente*”, aponta possíveis caminhos para o ensino de literatura infantil nas aulas de ELE a partir da estratégia do livro álbum. Também assinala algumas características da literatura infantil argentina recente, entre outras questões.

Em “*Leer y escuchar poesía en la clase de español para extranjeros: “Lluvia”, de Raúl González Tuñón*”, María de los Ángeles Mascioto propõe algumas atividades que podem ser desenvolvidas com o texto poético. Nessa proposta, sinaliza como o estudo da poesia pode trabalhar as competências comunicativas de um aprendiz de língua estrangeira, desenvolvendo suas habilidades de leitura, escuta e escrita.

A terceira seção deste livro, “Relatos de experiência”, inicia-se com o texto “Ensinar a ensinar literatura hispânica: um relato de experiência”, de Raquel da Silva Ortega. Nesse

capítulo, a autora descreve o trabalho realizado na disciplina Didática do ensino de literaturas de língua espanhola, ministrada durante a Especialização em Didática de Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica, oferecida por uma universidade pública.

Em “O ensino de literatura em língua estrangeira: quebrando paradigmas”, Maria Luiza Teixeira Batista discute o conceito de educação literária. A estudiosa também apresenta os resultados de um projeto que incentiva a leitura do texto literário na aula de espanhol como língua estrangeira, descrevendo as experiências realizadas pelos integrantes.

Na sequência, encontra-se o relato “*Zoo Loco*, de María Elena Walsh: explorando a literatura infantil latino-americana na aula de espanhol para crianças”, de Elizabeth Guzzo de Almeida e Luíza Santana Chaves. Nesse estudo, as autoras descrevem o trabalho que realizaram com alunos da educação básica a partir da leitura de uma instigante obra da literatura infantil argentina, bem como sua tradução ao português, promovendo a interculturalidade na sala de aula de espanhol.

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira, em “Reinventando *El Quijote*”, relata as atividades que desenvolveu com alunos do ensino fundamental, abordando a conhecida narrativa cervantina e comparando-a com a sua versão em cordel. Oliveira considera que esse trabalho proporcionou a discussão de questões interculturais e ampliou a visão dos alunos sobre a relação entre a literatura, a cultura e a língua espanhola, bem como entre outras artes.

Outra atividade didática baseada na obra clássica de Cervantes é descrita por Elaine Teixeira da Silva em “O ensino

de literatura hispânica na Educação Básica: o relato de uma experiência entre literatura e música como recurso para a aprendizagem”, realizada com alunos do ensino médio. A professora esclarece que se tratou de uma abordagem comparativista de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, visando aproximar narrativa e música.

A famosa ficção de Cervantes é novamente explorada em “*Dom Quixote de la Mancha*: um leitor por excelência na formação de leitores contemporâneos”, de Valéria da Silva Moraes. Nesse estudo, a autora descreve o trabalho que desenvolveu com jovens leitores a partir de uma adaptação da destacada obra cervantina, objetivando que eles se tornassem intérpretes dessa ficção.

As autoras Regina Kohlrausck e Alice Canal apresentam uma sequência didática de leitura de obras literárias no texto “Literatura hispânica e letramento literário no ensino médio”. Suas sugestões destinam-se aos alunos do terceiro ano do ensino médio e seguem a proposta de Rildo Cosson (2014). Além disso, discutem as concepções de leitura e de letramento literário.

Em “*La literatura hispanoamericana como proceso en la enseñanza literario-cultural y lingüístico-discursiva de lenguas modernas*”, David Alonso Bueno Baena relata uma experiência com o ensino de poesia colombiana contemporânea em uma universidade brasileira. Baena também discute a pertinência do retorno da literatura às aulas de língua estrangeira.

No capítulo “A literatura no ensino de língua espanhola para Turismo”, Isabela Roque Loureiro apresenta como insere o texto literário nas aulas de espanhol para futuros turismólogos. A autora considera que esse contato com a literatura possibilita

o desenvolvimento da competência intercultural, contribuindo para a formação desses profissionais.

Finalizando a coletânea, Samuel Anderson de Oliveira Lima, em “Diálogo barroco: literatura e arquitetura no Ensino Superior”, descreve o trabalho que desenvolveu em uma disciplina de Literatura Espanhola, aproximando as obras literárias das construções arquitetônicas. O autor defende que essa experiência contribuiu para a formação dos futuros professores e desconstruiu a ideia de que literatura é apenas leitura, mostrando que também pode se relacionar com outras artes.

Durante a organização deste livro, o ensino de espanhol no Brasil sofreu um duro golpe com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que revogou a Lei nº 11.161, sancionada em agosto de 2005, que dispunha sobre a oferta do ensino de língua espanhola na Educação Básica. Esse fato repercute em toda a comunidade de espanhol do Brasil e é preciso encontrar formas de resistência. Acreditamos que, neste momento, é necessário discutir os caminhos a serem tomados para fortalecer nossas convicções acadêmicas em relação à importância do ensino de espanhol no Brasil, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Nesse sentido, desejamos que este livro também contribua de maneira significativa para esse processo de reflexão, apresentando-se como uma defesa da importância da literatura hispânica para a formação do indivíduo, uma contribuição fundamental para a sua formação humana, seja na escola ou na universidade.

Boa leitura!

AS ORGANIZADORAS.

HOMENAGENS

EN TORNO AL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LAS LITERATURAS DE LENGUA ESPAÑOLA EN LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA¹

Mario M. González (USP)

“A literatura não se ensina: se pratica.”

(Antonio Candido)

Nada podría ser más grato para quien hace ya 43 años enseña Literatura Española en una universidad brasileña que esta excelente oportunidad de intentar exponer el sentido que a esa enseñanza cabe atribuir, sentido construido como base de esa experiencia docente y a partir de ella misma. Más aún: esta oportunidad es nada menos que el XIV Congreso Brasileño de Profesores de Español, evento que, al realizarse en el estado de Rio de Janeiro, cierra una primera vuelta en un exitoso y nunca interrumpido circuito que comenzó en 1985 –cuando el I Congreso se realizó en la UERJ – y que celebra los 30 años de la Apeerj, primera asociación estadual de profesores de Español.

1 Texto publicado originalmente em FREITAS, L.M.A.; CORDEIRO, A. L.; VARGENS, D.P.M.; VAZQUEZ, R.P. (Orgs.). *Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção*. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p.177-192.

Cabe aquí mencionar que, cuando en 1983 supimos en São Paulo que, en 1981 (las comunicaciones en la época eran algo lentas), había sido creada la Apeerj, decidimos crear la Apeesp, lo que efectivamos en diciembre de ese año. Un año después, en diciembre de 1984, organizamos el I Encuentro de Profesores de Español del Estado de São Paulo y convidamos a la Apeerj a hacerse representar en el evento. Tan solo entonces nos conocimos con las profesoras Maria de Lourdes Cavalcanti Martini y Maria Teresa da Silva Venancio, presidenta y vice-presidenta de la Apeerj, respectivamente. En la sesión de clausura del Encuentro, les propusimos a ambas que iniciásemos en 1985 una serie de congresos de profesores de Español, a ser realizados todos los años impares en la sede de las asociaciones ya fundadas o que viniesen a fundarse, siguiendo el orden de fundación. De esa manera, el I Congreso tendría que ser en Rio de Janeiro. Y así fue. Organizado conjuntamente por la Apeerj y la Apeesp (según consta en el programa) el I Congreso tuvo lugar en la UERJ, del 16 al 18 de octubre de 1985. Fue pequeño: 3 conferencias plenarias, 3 mesas redondas y 17 sesiones de ponencias, con un total de 68 ponentes. Pero abrió una serie que, lejos de lo que podríamos imaginar, no se interrumpió nunca. Creo que este Congreso tiene que tener el sentido de celebración de los 30 años de la Apeerj y de esa continuidad de nuestros congresos, debida al esfuerzo de una legión de profesores de Español y de las asociaciones por ellos creadas a lo largo y a lo ancho del territorio nacional.

Por eso, entonces, me es sumamente grato haber sido invitado para esta mesa redonda en la que intentaré exponer, como dije, el sentido y los medios por los que dediqué mi vida a enseñar Literatura Española. Al hacerlo, además de tejer aquí

algunas consideraciones generales, he de referirme, fundamental y necesariamente, a mi experiencia personal iniciada en la USP en 1968 y vivida después en conjunto con las colegas Maria Augusta da Costa Vieira, María de la Concepción Piñero Valverde y Valeria De Marco. Ese equipo comenzó a constituirse en 1974 y, en 1982, quedó así definido. Después, hasta mi jubilación en 2007 (durante 25 años, por lo tanto), fuimos responsables por los estudios de Literatura Española (en el grado y en el posgrado) en la USP. Ese grupo, a su vez, actuó siempre en conjunto con los equipos de profesores volcados hacia la Lengua Española, la Literatura Hispanoamericana o la Traducción del Español, integrando el Área Didáctica de Español del Departamento de Letras Modernas. De ese modo, al analizar los estudios de Literatura en los cursos de Español, sobre todo en los años iniciales de mi experiencia, me referiré especialmente a lo que allí vivimos o registramos. Si en otras universidades brasileñas la realidad fue diferente, me será muy grato escuchar aquí el relato de esas experiencias.

El epígrafe de mi texto no es casual. Creo que muchos tuvimos en Antonio Candido el maestro que nos ayudó a saber buscar cómo hacer caminos cuando, tiempo atrás, en los años del absoluto dominio teórico del estructuralismo, muchos no sabíamos cómo “enseñar” Literatura. Los vientos casi uniformes que soplaban en la academia nos prohibían palabras como “historia”, “sociedad”, “interpretación”, etc. Puedo afirmar que algún profesor llegó a poner en la pizarra una lista de términos como esos, que los alumnos no podían utilizar ni tener en cuenta como conceptos en sus trabajos.

Pero antes de llegar al cómo “enseñar” Literatura en la universidad (y voy a referirme a las literaturas en lengua espa-

ñola, tan solo) quisiera detenerme en algunas de las razones que pueden fundamentar el estudio de la Literatura por parte de los alumnos universitarios.

En los años 60, que es donde empieza mi experiencia, una peculiaridad era fácilmente perceptible en los pocos cursos universitarios de Español que existían en Brasil: la Literatura era el segmento privilegiado en los currículos. Y más aún que en los currículos, en la práctica. Las clases de Literatura eran dictadas en español desde el primer día. Era la época de las “cátedras” todavía y el catedrático habitualmente era un especialista en Literatura que centralizaba esos estudios con la colaboración de aquellos asistentes suyos que eran vistos como los más capacitados. Pero, para que los alumnos pudiesen entender a los profesores de Literatura, se hacía necesario que aprendiesen la lengua española, ya que no todos la habían estudiado (o la habían estudiado rápidamente, en general) en la enseñanza media. Para eso había una especie de casta inferior, en general los profesores recientemente admitidos (como yo mismo, en un primer momento), que enseñaban esa lengua. El objetivo de la enseñanza de la lengua española era ese, fundamentalmente: que los alumnos entendiesen al profesor de Literatura, pudiesen leer los textos y que después usasen esa lengua en sus intervenciones y trabajos sobre Literatura. No había, en general, investigación volcada hacia la Lengua, a no ser la que se refería a los aspectos didácticos de la enseñanza del Español. La Lingüística estaba poco más que en pañales en la mayoría de nuestras universidades y en algunos casos llevó años hasta que se hizo un puente entre ella y las lenguas extranjeras.

Pero eso sería otro asunto para otra mesa redonda. Lo que quiero destacar es ese papel protagonista que les cabía a

los estudios literarios en los cursos universitarios de Español en Brasil. El prestigio era de la Literatura. Curiosamente, con los años me parece que viene habiendo una inversión. Por un lado, la creación de ese puente entre las teorías lingüísticas y las lenguas extranjeras en nuestras universidades abrió camino a la investigación en el área de la Lengua Española. Y por otro lado la creciente demanda por estudios de Lengua Española, tanto en la enseñanza básica como fuera del sistema oficial llevó a que las universidades redujesen la carga horaria de la Literatura para privilegiar los estudios de esa lengua. Eso es hoy bastante visible. Los profesores de Literatura deben luchar muchas veces en sus universidades (tanto públicas como privadas) para no ver reducida su especialidad a un mínimo inadecuado de horas semanales. Los concursos públicos (que rara vez separan Lengua y Literatura en las convocatorias) claramente se dirigen a la incorporación de profesores que, prioritariamente, enseñen Lengua. Y es raro que un profesor de Literatura no tenga también que enseñar Lengua.

O sea, la Literatura ha ido perdiendo, en la mayoría de las instituciones, creo, el espacio privilegiado que ya tuvo. Y, más aún, hasta es posible escuchar por ahí que los estudios de Literatura serían dispensables...

Tal vez por detrás de todo eso esté la pregunta que no será difícil que alguno se haga: al final ¿para qué estudiar Literatura, si ni las recepcionistas, ni los operadores de telemarketing, ni las secretarías bilingües y ni siquiera los profesores de Lengua Española precisan conocer la Literatura? Puede haber quien piense que, cuando mucho, a estos últimos les podrá ser útil conocer un poema de Neruda, un cuento de Cortázar o algo de Lorca para ilustrar sus clases; o haber oído hablar de

don Quijote para poder referirse a él. Pero ¿para qué perderse en los enigmas de *La Celestina*, en la complejidad de Carlos Fuentes, en los laberintos de Borges, etc., en lugar de dedicar más tiempo a la adquisición de léxico o al perfeccionamiento de la pronunciación?

Tal vez esa reducción (que hasta es posible que encontremos en la práctica) tenga que ver con la pérdida del sentido formador que cabe a la universidad en beneficio de la idea de que “formar” profesores de Español es tan solo capacitar para la transmisión de un código (Véase GONZÁLEZ, 2010). Me cabe reiterar aquí la noción de “formación” que, entiendo (como ya manifesté en un texto inédito mas ya citado), se debe tener en cuenta en el contexto de la universidad. A ella cabrá siempre llevar el alumno a ser competente, crítico y ético. Y ese trípode indispensable no se sostendrá, es lógico, si se prescinde de cualquiera de sus pies. Esa formación, así entendida, puede ser sin duda enriquecida de manera considerable en la medida en que, para su realización, se sepa utilizar los textos literarios.

Entiendo que un texto literario marcado por su carácter de ficción está siempre cargado de una pluralidad de sentidos que exige del lector la tarea de interpretarlo, de concluirlo, como ya se ha dicho. Es un universo de fuerte autonomía. Y, a mayor autonomía, mayor pluralidad de sentidos, mayor riqueza literaria. O sea, el texto literario exige de inmediato la tomada de posición crítica del lector para definir estructuras, deslindar sentidos y establecer conexiones con otras realidades literarias o históricas. Creo que es por ese lado que el texto literario lleva necesariamente al debate, aspecto sin duda riquísimo para el trabajo en sala de clase, al que ya me referiré después. Lo que me importa destacar por ahora es que, al llevar así a un desa-

rrollo del pensamiento crítico, el texto literario empieza a construir uno de los pies del trípode mencionado antes. Entiendo también que necesariamente ese pensamiento crítico debe pausarse por el apoyo en la ética. Y si tenemos a alguien capaz de tomar posición críticamente y con sentido ético ante una realidad literaria que domina, tendremos el individuo competente en ese espacio del saber que queremos formar en la universidad. Más aún, el sujeto de ese quehacer de lector competente, crítico y ético tendrá en el texto literario un campo de ensayo para una actitud crítica y ética ante la realidad extra-literaria. De ese modo, estaremos colaborando para formar un ciudadano consciente y capacitado para contribuir en beneficio de la sociedad como un todo.

Ese razonamiento, es claro, vale para justificar el estudio de cualquier Literatura. Pero, sin duda, hay razones peculiares para entender que sea especialmente importante para el estudiante brasileño el conocimiento de las literaturas de lengua española. Y no voy a detenerme mucho en eso, ya que es algo archisabido por todos los aquí presentes. Solamente diré que esas literaturas forman parte de un contexto importantísimo para todo ciudadano brasileño. Integramos esa América Latina en la que casi todo el resto habla español y viene produciendo a lo largo de los siglos textos que permiten el acceso a culturas paralelamente desarrolladas en el continente y bajo condiciones socioeconómicas equivalentes. Cabe también pensar que las literaturas de los países hispanoamericanos vehiculan realidades cuyas diferencias entre sí y con la nuestra también es imprescindible que conozcamos si pretendemos el diálogo eficaz y productivo con nuestros vecinos. Por otra parte, a través de la lengua y de la Historia, esa realidad hispanoamericana está

vinculada a un contexto que nos es común: la Península Ibérica y el papel que las naciones que la habitan tuvieron en la formación de lo que ellos y nosotros somos hoy. Además de que en la producción literaria española clásica podemos encontrar, sin duda, textos fundacionales de la modernidad euroamericana en que nos integramos y que, así, es imprescindible conocer.

Dentro de esa perspectiva, cabe tener en cuenta como una posible base teórica la consideración de los textos literarios como hechos históricos. Así lo practicamos los miembros del mencionado equipo de docentes de la USP, al volcarnos hacia los estudios de Literatura Española en el grado, y creo que eso es válido para todas las literaturas. De esa manera será imprescindible que cualquier aspecto formal o de contenidos sea visto dentro de un contexto histórico, respondiendo a él e integrándolo y articulándose con otros fenómenos culturales en esa respuesta e integración. Esa perspectiva exige del alumno adueñarse de mínimas nociones de Historia —de la Historia como proceso— pero hace que el texto tenga la atracción de integrarse en una realidad que necesariamente incorpora la del estudiante, quebrando la noción de que textos entendidos como antiguos o pertenecientes a otras realidades políticas y sociales no guardan relación directa con el lector.

Por otra parte, en la docencia de las literaturas de lengua española será siempre necesario no caer en la trampa (sobre todo los que venimos de fuera, como yo) de creer que tenemos que convertir al alumno brasileño en un estudiante español o hispanoamericano. Tanto el recorte que los programas presentan como la actitud en sala de clase tienen que tener en cuenta la distancia que el alumno brasileño necesariamente guarda con relación a esas culturas que, como sea, siempre serán extranjeras.

Con base en las consideraciones anteriores, tenemos que reflexionar aquí, en primer lugar, sobre ese recorte. ¿Qué autores tratar? ¿Por qué unos sí y otros no? ¿Qué base pondremos para el abordaje de los textos? ¿Cómo estructurar un curso? ¿Qué secuencia sería la más conveniente? El asunto es complejo y no cabe pensar en resolverlo aquí. Cuando mucho podremos apuntar algunas posibilidades de opción.

Cuando yo llegué a la USP, había la idea de que clases magistrales sobre temas monográficos apoyados en aquellos asuntos que cada profesor investigaba para sí eran suficientes. Y sin duda, los alumnos aprovechaban bastante y disfrutaban mucho oyendo conferencias durante un semestre sobre García Lorca, o sobre Pablo Neruda, o sobre Borges, o sobre el Romanticismo español, o sobre cualquiera que fuese el tema escogido por el profesor para sus investigaciones personales.

Pero luego constatamos que, de esa manera, nuestros alumnos conocían lo que parecían ser algunas islas, sin llegar a tener la noción de que éstas en realidad no eran islas sino segmentos de un continente. Fue entonces (era en 1973) que nuestro grupo de profesores del Área de Español decidió en conjunto algunas cosas. Lo primero fue dar el mismo peso en la carga horaria a la Lengua y a las Literaturas; lo segundo, permitir que los profesores se limitasen a dar clases de lo que les interesaba: o Lengua Española, o Literatura Española, o Literatura Hispanoamericana; y en adelante los contratos y/o concursos serían explícitamente para una de esas especialidades; por último, los de Literatura optamos por una fórmula: el abordaje historicista de los textos literarios mediante cortes sincrónicos en la diacronía. Seleccionamos así en la historia de las literaturas los hitos que podrían servir de referencia para la comprensión del todo.

Y la selección se fue haciendo mediante experiencias y pautándose por privilegiar los autores y textos de relieve universal y/o fundamentales para la construcción de las literaturas Española e Hispanoamericana. Discutimos y experimentamos diversas maneras de organizar la secuencia de la presentación de esos autores y textos, optando finalmente por una secuencia acorde con la cronología histórica.

Ese sistema fue el que predominó en la USP, en los cursos de grado del Área Didáctica de Español, hasta el momento en que yo fui jubilado. Pero ya entonces la libertad del sistema de créditos permitía al alumno establecer su propia secuencia de estudios, con excepción de un par de semestres introductorios.

Sin duda, otros sistemas son perfectamente posibles y pueden resultar igualmente eficaces. Como, por ejemplo, el estudio de textos con base en los géneros literarios; o con base en las realidades históricas o geográficas; o con apoyo en determinados movimientos literarios o en diversos abordajes teórico-críticos. Me limito aquí a relatar lo que me tocó ayudar a implantar y a llevar adelante durante muchos años con resultados que juzgo positivos. De cualquier manera, la definición de un sistema para la elaboración del currículo es importante para permitir que el alumno se sitúe dentro de él; y contribuye, como fue en mi caso, para que se formen equipos de profesores que tengan mínimas referencias comunes en su trabajo didáctico. Es claro que con eso no descarto también que una pluralidad en la que las individualidades de los docentes tengan absoluta libertad de acción no pueda ser benéfica. Pero creo que el alumno tiene que estar al tanto de eso que, de cualquier manera, también es un sistema.

Un paso más en dirección a la realidad será considerar el cómo “enseñar” (o sea practicar) la Literatura en sala de clase. Creo que a todos siempre nos gustaría ver cómo hacen eso los demás; y, lamentablemente, no siempre tenemos la oportunidad de aprender viéndolo o siendo observados en ese quehacer.

Creo que hay que partir de lo que dice la frase de Antonio Candido de mi epígrafe: a la Literatura hay que practicarla. Personalmente, siempre pensé (o procuré pensar), ante todo, en el texto que practicaríamos en sala de clase. La selección de autores del programa llevaba a la selección de una serie de textos que, para empezar, todos los alumnos tendrían que leer. Esa selección y esa obligación deberían quedar explícitas para los alumnos ya al empezar el curso. Una manera de hacerlo de forma más completa es explicitar la planificación del curso y distribuirla impresa o en la Internet a todos los alumnos, si es posible, al final del semestre anterior. El equipo en que trabajé siempre lo hizo (y es claro que ni fuimos ni pretendo que hayamos sido los únicos que lo hayan hecho o lo hagan así), detallando en esa planificación una presentación de la materia, los objetivos a ser alcanzados, las unidades del programa, el sistema de evaluación, el cronograma ideal de desarrollo de las clases –explicitando las actividades a cargo de los alumnos– la bibliografía de lectura obligatoria y de apoyo, así como los horarios en que el profesor estaría obligatoriamente en su gabinete a disposición de los alumnos.

Eso nos daba la ventaja de explicitar claramente de antemano a todos los alumnos qué íbamos a hacer en el aula, qué haría predominantemente el profesor y qué harían predominantemente ellos.

Ya en sala de clase, personalmente traté siempre de partir de un texto literario previamente leído por todos. Utilicé diversas maneras de comprobar esa lectura, lo que pudo variar mucho de acuerdo con el número de alumnos en sala de clase, que así como era muchas veces de una docena al final de los años sesenta, pasó a unos 30 en los setenta y llegaba a 50, 60 o 70 en los últimos años. Lo ideal era que durante la primera clase sobre un texto la palabra fuese de los alumnos, no del profesor. Otras veces, con demasiados alumnos por delante, opté por el “control de lectura” escrito, al iniciar el abordaje de cada texto, evaluando las evidencias de una lectura personal de ese texto por parte de cada alumno. En algunos casos, mezclé los dos sistemas (según el texto a ser leído), con buenos resultados. Constatada la lectura del texto por los alumnos, el clima para el debate y la participación de ellos estaba creado. Después, llevando adelante el epígrafe de mi charla, tendría que cuidarme para no abusar del uso de la palabra y dejar que los alumnos practicasen literatura conmigo en torno a los textos leídos por ellos y con apoyo en la bibliografía teórica, histórica y crítica indicada al comienzo del curso (o al final del semestre anterior, cuando fue posible). Un método socrático de formulación de preguntas en la clase sobre los textos me ayudó bastante. El promedio de las notas otorgadas a cada alumno por esas actividades tendría peso 1 en la formación de la nota final.

Otro aspecto del trabajo en clase apuntó hacia la formación de los alumnos como investigadores. A lo largo de cada semestre y siguiendo un cronograma, los alumnos tenían que proponer con bastante antelación un tema para la realización de un trabajo monográfico individual, levantar después una bibliografía necesaria, presentar más tarde un plan de trabajo,

elaborar una primera redacción (que era recogida, revisada y devuelta sin nota) y, finalmente, entregar la redacción definitiva al final del semestre. La nota otorgada a ese trabajo monográfico tendría peso 2 en la formación de la nota final. La elaboración de esa monografía era también la oportunidad para llevar al alumno a la aplicación de diferentes bases teóricas que diesen solidez a su trabajo y lo entrenasen en ese sentido.

Ese sistema es posible en la medida en que el profesor no tenga que dictar clases para un número excesivo de grupos y en la medida en que estos no sean demasiado numerosos. Con dos grupos de una misma materia y unos 30 alumnos en cada grupo me fue posible llevar adelante ese sistema con buenos resultados. O sea, trabajar de esa manera es posible siempre que el profesor no esté sobrecargado de tareas y que los alumnos cuenten con el acceso fácil a la bibliografía.

Allí entra un dato fundamental: de manera indispensable la Literatura exige leer. Y se tropieza con algunos inconvenientes: ¿cómo hacer que se lea en una lengua extranjera? ¿cómo despertar interés por textos desconocidos?

Lo primero puede amenizarse mediante la introducción paulatina de la Literatura, colocando con mayor intensidad y densidad los cursos de Literatura en una segunda etapa de los estudios, para dar tiempo a que el alumno se familiarice con el español, mediante una carga mayor de Lengua en los primeros semestres y mayor de Literatura en los posteriores. Además, muchos textos, sobre todo los textos clásicos, cuentan con ediciones bilingües o traducciones que pueden facilitar la lectura del original en español.

Ya el interés de todos los alumnos por todos los textos no siempre se obtiene con facilidad. Y hay que tenerlo en cuenta. Pero allí entra la capacidad de seducción del profesor, mediante la aproximación del texto a la realidad del alumno y mediante el descubrimiento de sus valores estéticos e históricos. Otro camino cuya eficacia es fácil comprobar es la proyección de películas hechas a partir de un texto o en torno a un autor. El descubrimiento del texto por los alumnos, gracias a ese sistema, en muchos casos resulta fantástico.

Pero leer exigirá siempre disponer de libros, especialmente de buenas ediciones de los textos literarios. Hoy no es tan difícil tener acceso a los textos a través de la Internet, lo que alivia el problema, sin duda. Pero, en general, por ese medio se contará con el texto sin ningún aparato crítico. Por eso es fundamental que las universidades dispongan de buenas bibliotecas. Circulando por muchas universidades públicas a lo largo de estos años, pude constatar, más de una vez, las enormes carencias de nuestras bibliotecas de Letras. En general, están muy poco o nada actualizadas, no suscriben revistas, y sus acervos no están formados a partir de una política de adquisiciones regulares sino, claramente a veces, de manera muy aleatoria, a partir de donaciones dejadas por diversas personas. En esas condiciones, ningún profesor podrá obrar milagros. Hay que convencer a nuestras autoridades universitarias de que para Letras la biblioteca equivale al laboratorio para Química o Física o al hospital para Medicina. Un buen recurso es lograr que las fundaciones estatales de apoyo a la investigación destinen anualmente un presupuesto para la compra de libros por las universidades públicas (como hace nuestra Fapesp, por ejemplo) de tal manera que los profesores puedan ir elaborando a lo largo del año listas de libros para ser adquiridos.

Eso es fundamental para que el alumno de los cursos de grado pueda iniciarse en la investigación, bien sea mediante los trabajos monográficos semestrales de cada disciplina, bien sea mediante becas de iniciación científica que eventualmente puedan apoyar su Trabajo de Conclusión de Curso. En esa tarea, el profesor tendrá que indicar también al alumno las bases teóricas necesarias para la investigación y contar en eso con el apoyo de las disciplinas volcadas hacia la Teoría Literaria. Todo ello significa ganar en calidad en la formación de los futuros profesores y ganar tiempo en la preparación de aquellos que deseen dedicarse a la investigación y cursar posgrado con vistas a una carrera académica. Es claro que en la elaboración de los trabajos monográficos también hará falta que las bibliotecas dispongan de bibliografía crítica actualizada. Y habrá que convencer a los alumnos de hoy del cuidado que deben tomar ante la facilidad de obtener material crítico en la Internet. En la red cabe todo lo que alguien quiera poner. De modo que muchísimas veces lo que se encuentra no sirve para apoyar un trabajo de investigación.

En *síntesis*: la práctica de la Literatura exige un trabajo conjunto del profesor y los alumnos a partir de la lectura intensa y crítica. De la reflexión que lleve al diálogo y al debate. De esa práctica podrán salir no solo buenos lectores. La lectura es también el camino para la formación del individuo capaz de expresarse por escrito. Y el debate es el ejercicio formador de individuos competentes, éticos y críticos, o sea ciudadanos conscientes que no solo dominen repertorios de lectura y teorías críticas y de análisis, sino que al enfrentar la realidad histórica y cotidiana sepan discernir posiciones y asumir aquella que mejor parezca apuntar al bien común. Con eso, el futuro profesor de Español, aunque jamás tenga que dar una clase de Literatura, no solo tendrá un conocimiento adecuado de las realizaciones

estéticas en esa lengua, sino que estará capacitado por ese lado para el ejercicio de un pensamiento crítico y para transferir a sus alumnos los resultados de una práctica que habrá enriquecido notablemente su universo intelectual. Si el mercado prefiriere ser no pensantes que al menor costo posible sirvan de puente con otras economías, a la universidad le cabe por encima de eso la función de formar formadores de ciudadanos conscientes. El espacio de los textos literarios producidos en realidades socio-históricas paralelas a la nuestra es un excelente campo para una práctica que, como sabemos, nunca agradó a las dictaduras. Por algo habrá sido.

Nada más. Muchas gracias.

REFERENCIAS

CANDIDO, A. et al. *A Personagem de Ficção*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

GONZÁLEZ, N. M. *Formación/formação: a serviço do/de que(m) está o jogo da (des)informação?* *Letr@ Viv@*, v. 10, n. 1, 2010, p. 304-328.

É POSSÍVEL TRABALHAR LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA?

PROBLEMAS, PROPOSTAS E DESAFIOS DA PRÁTICA DO TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE E/LE OU UMA LEITURA CRÍTICA DE *LITERATURA Y ENSEÑANZA* (2008), DE MAGNÓLIA BRASIL BARBOSA DO NASCIMENTO E ANDRÉ LUIZ GONÇALVES TROUCHE.¹

Isis Milreu (UFCG)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Ahora digo que el que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.”

(Miguel de Cervantes)

Usando a epígrafe para iniciar nossa resenha crítica, expressamos a convicção de que os autores de *Literatura y enseñanza* (2008), Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche, seguiram o conselho do célebre escritor espanhol, pois é inegável que leram e andaram muito e,

¹ A presente resenha foi publicada originalmente na revista *Leia Escola* (v. 10, n. 1, 2010, p. 182-206).

portanto, viram e aprenderam bastante. Quando pensamos no livro que é o objeto de nossa análise, percebemos que essa afirmação pode ser facilmente verificada, uma vez que, por terem trabalhado durante vários anos na área de espanhol, particularmente no âmbito das literaturas espanhola e hispano-americana, na Universidade Federal Fluminense (UFF), e devido a sua significativa participação na construção e consolidação do hispanismo no Brasil, possuem uma grande bagagem teórica e prática que, felizmente, se dispuseram a dividir conosco através da referida publicação.

Antes de nos determos na análise da mencionada obra, é preciso salientar que, embora o livro tenha nascido de um trabalho conjunto entre os escritores, o projeto foi levado a cabo, a partir da unidade cinco, por Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento, devido ao falecimento do professor André Luiz Gonçalves Trouche. O fato de dedicar o livro ao eminente hispanista, reconhecendo a sua significativa participação neste trabalho, além de uma demonstração de amizade e carinho, é uma inegável mostra de honestidade intelectual.

Ao analisarmos, de forma global, *Literatura y enseñanza* (2008), percebemos que essa obra propõe uma reflexão sobre o papel que a literatura pode e deve desempenhar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente, no de língua espanhola. Sabemos que esse é um tema polêmico e que, em geral, não só os professores de língua estrangeira, mas também os de língua materna, apresentam grande dificuldade em trabalhar com o texto literário em sala de aula.

No caso específico do ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE), a situação não é diferente. As

explicações para esse fenômeno são diversas. Entre elas, os autores do livro em estudo mencionam a concepção de língua subjacente ao processo educativo, a complexidade de leitura de um texto literário em língua estrangeira e a difícil acessibilidade aos livros no Brasil. Também não podemos nos esquecer de que os documentos oficiais não dão à literatura a importância que ela merece e isso contribui para que muitos professores construam um alibi para não trabalhar com o texto literário, visto que, ao não ser explicitada a obrigatoriedade do seu uso na sala de aula, acreditam que podem prescindir ou minimizar o papel da literatura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Além desses fatores, no âmbito da língua espanhola, a escassez de estudos e publicações sobre a função da literatura nas aulas de E/LE ajuda a agravar esse triste panorama.

Diante desse contexto, é gratificante encontrarmos um livro como *Literatura y Enseñanza* (2008), que desconstrói vários mitos sobre o uso da literatura no ensino de E/LE e demonstra, através dos relatos de experiência dos seus autores, que é possível e necessário trabalhar o texto literário nas aulas de espanhol. Além disso, é uma leitura bastante agradável, pois foi escrito de forma despretensiosa e com uma linguagem clara e precisa, ademais de ter uma excelente fundamentação teórica. Acreditamos que a relevância desse trabalho deve-se ao desenvolvimento, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, da premissa que é o ponto de partida da obra, ou seja, a afirmação de que a literatura é uma importante fonte de manifestação cultural para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Dessa forma, ao defenderem a relevância da literatura nas aulas de espanhol, os escritores desconstróem vários tabus sobre o tema e isso é fundamental

para que os leitores reflitam sobre o papel do texto literário nas aulas de E/LE.

Precisamos esclarecer que, apesar de valorizar o uso da literatura nas aulas de espanhol, os autores da obra que estamos analisando mostram-se conscientes dos problemas concretos que obstaculizam a prática da literatura no processo de ensino/ aprendizagem de E/LE, alguns dos quais já foram apontados anteriormente. Entretanto, apesar de todas as dificuldades constatadas, salientam que o professor, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, não pode usar o texto literário como pretexto ou mera fonte de exemplos e ressaltam que isso constitui o grande desafio para um trabalho eficaz com o texto literário em uma aula de língua espanhola. Por isso, visando superar essa problemática, além de abordar os problemas que envolvem a prática da literatura nas aulas de espanhol, também sugerem várias possibilidades de trabalho com o texto literário no referido processo de ensino-aprendizagem. Pensamos que essas sugestões podem ser úteis não só para os atuais ou futuros professores de espanhol, para quem o livro é dirigido, mas também para os docentes de outras línguas estrangeiras e os que trabalham com língua materna.

Após justificarmos o nosso interesse pelo livro *Literatura y enseñanza* (2008), é necessário falarmos brevemente sobre sua estrutura para depois explorarmos o seu conteúdo. No tocante a sua divisão, a obra está segmentada em catorze unidades que têm por objetivo, de acordo com o que foi apresentado na introdução, orientar a prática didática do professor, permitindo que este identifique as especificidades do ensino-aprendizagem de uma literatura estrangeira e reflita sobre sua função para a formação do profissional ou aprendiz dessa língua estrangeira.

Também é preciso constar que as duas primeiras unidades do livro abordam aspectos teóricos sobre a importância da literatura como manifestação cultural e os equívocos e controvérsias que permeiam o uso do texto literário nas aulas de E/LE. Nas demais partes da obra, além de algumas reflexões teóricas, principalmente sobre as relações que se costumam estabelecer entre o ensino de uma língua estrangeira e sua literatura, também há várias sugestões de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de um trabalho consciente e eficiente com o texto literário nas aulas de espanhol. Vale a pena ressaltar que as atividades, ademais de estarem bem fundamentadas teoricamente, também se destacam pelo fato de abordarem as inter-relações entre a literatura e as outras artes, tais como o teatro, a música, a pintura e o cinema.

Por fim, não podemos deixar de lado um interessante elemento do livro: o seu diálogo com o leitor, o qual é incessantemente provocado pelos autores. Ao nos determos nesse ponto, notamos que eles adotaram uma postura dialógica na construção de sua obra e isso permite que seus leitores não exerçam um papel passivo diante dela, uma vez que a interação com o texto possibilita-lhes exercitar não só a sua capacidade de leitura, mas também a de escrita, bem como a sua consciência crítica. Além do mais, ao disponibilizarem as referências dos textos utilizados para compor as unidades do livro e solicitarem que sejam realizadas algumas leituras complementares para uma melhor compreensão do que está sendo discutido, acreditamos que os escritores instigam os leitores a se aprofundarem no assunto examinado. É claro que essa estratégia torna a leitura da obra bem mais estimulante.

LITERATURA E ENSINO: PROBLEMAS, PROPOSTAS E DESAFIOS PARA A PRÁTICA DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE

Como demonstramos nas considerações iniciais de nosso trabalho, *Literatura y enseñanza* (2008) é uma obra que provoca reflexões sobre a prática da literatura no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Por acreditarmos que essa publicação oferece uma significativa contribuição para a abordagem do texto literário nas aulas de espanhol, nos propomos a examinar os aspectos centrais de cada parte do referido livro e, após essa análise, apresentar nossas considerações finais.

O livro inicia-se com uma unidade intitulada “*Literatura y enseñanza: primera discusión*”, propondo um exame das relações que se costumam estabelecer entre o ensino de uma língua e sua literatura, detendo-se nas concepções de língua e letramento, determinantes das estratégias e dos métodos de ensino de uma língua estrangeira. Discute, em seguida, a importância de entender e relacionar conceitos de língua, leitura e literatura a partir de uma pequena seleção de textos teóricos que abordam desde a importância do texto literário, como o ensaio de Antonio Candido “*El derecho a la literatura*” (1995), uma das obras de sustentação teórica do livro, até a problemática da leitura, particularmente a do texto literário no mundo contemporâneo, explorada por diversos escritores que são citados no final do capítulo.

Os autores de *Literatura y enseñanza* (2008) afirmam que o texto literário não encontrou, ainda, o seu espaço nas aulas de língua estrangeira. Dessa forma, constatam que a questão da prática da literatura no ensino de uma língua estrangeira,

apesar da contribuição efetiva dos estudos da linguística aplicada, continua originando equívocos e controvérsias em diversos níveis de ensino, constituindo-se em um problema até agora não inteiramente solucionado. Também defendem que uma observação atenta do sistema educativo brasileiro indicará que as dificuldades no uso do texto literário não se referem somente ao estudo das línguas estrangeiras, mas que se estendem pelo próprio ensino da língua materna, o que demonstra um problema mais geral de literariedade que afeta toda a sociedade brasileira. Por isso, acreditam que é importante voltarmos nossa atenção ao universo do ensino de línguas estrangeiras, especificamente, o caso do espanhol, como uma forma de apresentar e discutir a questão.

A seguir, os autores destacam que os problemas das relações entre língua e literatura, ou melhor, entre o ensino de uma língua e a literatura escrita nesta mesma língua, são múltiplos e estão presentes nos diversos níveis de ensino. Para eles, há dois problemas concretos: a previsível dificuldade que a leitura de um texto literário em língua estrangeira oferece e a difícil acessibilidade aos livros no Brasil. Embora apontem as referidas dificuldades, afirmam que se é certo que são verdadeiras e concretas, não pensam que são estes os problemas determinantes do quadro de precariedade que caracteriza tais relações. Sustentam que o eixo central dessa questão deve ser buscado na origem de todo esse sistema de confusões, dificuldades e controvérsias: as concepções de língua escrita e de leitura que formam as estratégias, os métodos e, sobretudo, os objetivos dos cursos de língua estrangeira.

Na sequência, são discutidos os conceitos de língua e letramento, determinantes para a definição de estratégias e métodos de ensino de uma língua estrangeira. Para iniciar o tema,

os estudiosos recomendam a leitura e discussão do ensaio “Letramento e Leitura da Literatura: oralidade, escritura e letramento” (2005), de Cecília Maria Aldigueri Goulart. Enfatizam que o mais importante desse texto é o seu conceito de língua e a diferenciação que propõe entre alfabetização e letramento. Dessa maneira, segundo o texto citado, a alfabetização é um processo que não se esgota com a simples aquisição da habilidade de leitura, pois, para chegar a uma formação plena, é imprescindível que se complemente o processo de letramento de maneira a garantir aos alunos os elementos que potencialmente lhes permitirão o exercício pleno de sua cidadania. Também sustentam que, nesse processo, o ensino de literatura - ou melhor, o contato com o texto literário - será fundamental. Por fim, os autores propõem uma metodologia de leitura de sua obra: sugerem que se releia a unidade e se detenha atentamente no ensaio de Goulart; em seguida, apresentam atividades para que o leitor se exercite na escritura; e, ao final delas, dialogam com o leitor e pedem que este não continue a leitura do livro sem ter entendido o que foi comentado até o momento.

Embora tanto na introdução quanto na unidade 1 os escritores assinalem o sistema de confusões que permeia o papel da literatura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, essa questão só é aprofundada na unidade 2, denominada justamente “*Literatura y enseñanza: el sistema de confusiones*”. Nessa parte da obra, questiona-se o uso do texto literário como “ilustração” para descrições gramaticais ou um trabalho fechado nos limites do universo da literatura. Primeiramente, esclarecem que entendem por “sistemas de confusões” as dificuldades e controvérsias originadas nas concepções de língua escrita e de leitura que formam as estratégias, os métodos e, principalmente, os objetivos dos cursos de língua estrangeira, como já foi

mencionado. Continuando a sua investigação, os autores indagam como essa questão se manifesta em relação ao processo de ensino de espanhol. Ao responderem a essa pergunta, traçam um triste panorama. Declaram que, no estudo de espanhol no ensino regular, seja fundamental ou médio, e nos cursos livres, o problema é que o texto literário simplesmente não existe, ou serve somente de pretexto para algumas descrições da gramática normativa. Por sua vez, o ensino superior apresenta uma situação semelhante de precariedade, ainda que, nessa área, os problemas sejam diferentes, mas não são menos graves, uma vez que os cursos de Letras das universidades brasileiras se destinam, quase unicamente, a formar professores. Isso significa que o aluno/futuro professor deverá não só aprender uma língua estrangeira, mas também conhecer as literaturas escritas nesta língua.

Entretanto, constatam que isso ocorre de forma inadequada, visto que, na quase totalidade dos cursos universitários, o texto também serve de mero pretexto, de ilustração para as mesmas descrições gramaticais; ou suscita um interesse fechado nos limites do universo da literatura. Sendo assim, denunciam que a exploração de um texto, como fonte privilegiada de informações sobre estruturas da língua ou como meio de sensibilização para a produção individual, ou ainda, como instrumento de encantamento, é uma atividade que pouco ou quase nunca está presente de maneira regular nos cursos de língua ou de literatura. Desse modo, essa prática demonstra um grave problema no que concerne às concepções de leitura, oralidade e produção escrita, além de indicar uma expressiva indefinição quanto aos objetivos desses cursos.

Na sequência, citam mais alguns problemas sobre o referido tema, ressaltando que a prática cotidiana do ensino da lite-

ratura espanhola e hispano-americana junto aos alunos do curso de Letras permitiu-lhes questionar algumas verdades inquestionáveis que sempre nortearam a metodologia e as estratégias didáticas do trabalho acadêmico. Salientam que há uma “ditadura do discurso teórico”, o que gerou uma deformação fundamental nos cursos de Letras, uma vez que, de uma atividade meio, de um instrumento, a teoria se transformou em um fim em si mesmo; e o texto literário, muitas vezes, se reduziu a um mero instrumento para a aplicação de uma determinada teoria. Afirmam que essa deformação original leva a outras atitudes igualmente equivocadas e perigosas. A primeira é a criação de uma falsa ideia de que o trabalho com o texto literário exige um grau de sofisticação tão elevado que nunca será possível sua abordagem no âmbito da escola secundária, o que conduz à falsa conclusão lógica de que é melhor esquecer os textos, pois a literatura é para os eleitos. Também destacam que, totalmente convencidos das dificuldades de trabalhar o texto literário em suas aulas futuras, a maior parte dos alunos passa a considerar o estudo da literatura como algo sem valor utilitário, como uma “ilustração inútil” que a própria sofisticação parece confirmar. À continuação, exploram a segunda atitude que consideram equivocada em relação ao trabalho com o texto literário: o prazer. Sustentam que os obstáculos que a absoluta predominância do teórico cria, transformando a leitura em um ato árido, em uma tarefa nada confortável, roubam do estudante seu direito ao prazer do texto. O prazer da leitura, o encantamento que o jogo poético possa produzir - dimensões tão fundamentais no ensino de uma língua estrangeira - são assim, praticamente, proibidos aos estudantes.

É importante observarmos que, apesar de denunciarem o excesso de teoria, os autores esclarecem que não estão negando a sua importância, uma vez que ninguém seria hoje tão

ingênuo a ponto de não perceber que, para a análise literária, é indispensável uma sólida e coerente perspectiva de abordagem, que sempre será fruto de uma reflexão teórica, para que não voltemos ao impressionismo mais inconsequente. Informam que suas considerações defendem a tese de que, em um curso de Letras, é decisivo que os alunos de graduação sejam incentivados ao desenvolvimento de uma prática de leitura poética, cujo ponto de partida seja sua própria sensibilidade, aliada à reflexão crítica individual, a qual só pode ser atingida através de uma prática de leitura constante.

Acrescentam que, em uma aula de língua estrangeira, muitas vezes, o texto literário é usado de tal maneira que se anula toda possibilidade de fruição. Sustentam que o uso do texto como fonte de exemplos gramaticais ou a escolha de um texto não adequado ao nível dos estudantes são fatores responsáveis pela anulação de toda possibilidade de que estes se tornem leitores. Declaram que um professor que não se enrede no sistema de confusões em relação ao uso do texto literário, um professor que também seja um leitor saberá como usufruir dos textos de maneira a provocar em seus alunos a vontade de ler mais, de conhecer outros textos semelhantes, de buscar incessantemente novos autores e livros, levando-os a outros e outros, em um movimento permanente de descoberta do mundo através da leitura. Em vista do exposto, ponderam que, talvez, um dos primeiros cuidados em relação ao uso do texto literário é justamente o de permitir que seja simplesmente o que é: um texto. E mais: é importante deixar que se estabeleça, por parte do leitor, o jogo da descoberta do texto pelos caminhos que se apresentam. Os estudiosos acreditam que, dessa maneira, o leitor construirá, entre as novidades que irá descobrindo no encontro

com o texto, algo precioso: uma ponte até o mundo. Mas as sinalam que isso só ocorrerá quando o texto não for reduzido a uma mera fonte de dados gramaticais, de exemplos, de base para “complicadas” análises de caráter sintático, semântico ou gramatical, afastando-o, assim, cada vez mais de seu possível leitor interessado.

Concluindo essa parte da obra, propõem uma reflexão sobre o papel do professor nesse processo. Afirmam que, se por um lado há professores que despertam o gosto, o prazer pela leitura, através de um texto literário, muitos outros não conseguem senão fazer com que os estudantes detestem o ato de ler, desenvolvendo aversão pela leitura e considerando um peso (morto) o contato com o mundo desenhado nas folhas de papel. Nesse sentido, mais uma vez, indicam que é fundamental que o professor, seja de língua materna ou de estrangeira, não opte pelo recurso minimizador de usar o texto como pretexto ou mera fonte de exemplos.

Como vimos, as duas primeiras partes de *Literatura y enseñanza* (2008) apresentam um quadro geral dos problemas e das dificuldades da relação entre literatura e ensino. Sem abandonar os princípios teóricos expostos no início da obra, as próximas unidades relatam algumas experiências dos autores com o texto literário nas aulas de E/LE, além de sugerirem algumas estratégias para a realização de um trabalho eficaz com a literatura em diversos âmbitos. Cabe ressaltar que os autores, ainda que trabalhem com atividades práticas, não deixam de lado o apoio da teoria, conseguindo relacionar os dois universos, os quais muitas vezes são vistos como antagônicos. Entretanto, isso não ocorre no livro em estudo, pois nele a teoria e a prática são complementares.

Depois dessas considerações, nos deteremos nos aspectos centrais das outras unidades. Para iniciar nossa caminhada, abordaremos as unidades 3, “*Una propuesta de lectura*”, e a unidade 4, “*De la lectura a la expresión escrita*”, conjuntamente, visto que elas descrevem uma proposta concreta de trabalho com o texto literário na aula de espanhol em um curso optativo sobre a Narrativa Contemporânea na América Hispânica. A atividade relatada baseou-se nas possibilidades de leitura do conto “Casa tomada”, de Júlio Cortázar. Segundo os autores, esse trabalho objetivou desenvolver, primeiramente, a expressão oral dos aprendizes e, em um segundo momento, através da determinação do tema do texto e da definição de sua ideia central, buscou chegar à expressão escrita. Para a eficácia desse tipo de trabalho, sublinham a necessidade de considerar o duplo eixo que se deve articular para que seja possível aproximar-se das obras literárias de forma agradável e intelectualmente proveitosa: o contato direto com o texto e, posteriormente, a contextualização das obras e dos fragmentos lidos.

Dando continuidade ao seu relato, sustentam que, em essência, o aspecto experimental de sua proposta foi simplesmente propiciar aos alunos um contato direto com o texto de alguns contistas contemporâneos. Esclarecem que a base seria, única e exclusivamente, a leitura e discussão dos contos, sem nenhuma intermediação teórica anterior e que, a partir daí, trabalhariam de diferentes formas, abordando o texto segundo os mais variados objetivos. Também ressaltam que a seleção obedeceu ao critério da variedade de temas e de países, sem perder de vista a possibilidade de compreensão do grupo. Desse modo, declaram que, na verdade, o êxito das etapas anteriores contou com o fator surpresa, pois, durante as atividades, subverteram

o que era logicamente esperado em um trabalho a partir de um texto. Além disso, avaliam que não há propriamente originalidade nessa proposta de trabalho, mas o fator surpresa, desde a escolha do conto até a sequência de provocações, ou seja, desde a apresentação do conto oralmente até os exercícios que se seguiram, foi o elemento fundamental para o gosto, para o prazer pelo trabalho, que esteve presente ao longo de todas as etapas desenvolvidas. Dessa forma, acreditam que os estudantes se sentiram, em um primeiro momento, desafiados; mas, em seguida, abraçaram a proposta e se dedicaram a ela com gosto, justamente porque lhes parecia algo novo.

Os autores ainda contam que, com o êxito da proposta inicial entre os estudantes, animaram-se a seguir adiante com o projeto, que a cada etapa apresentava um novo grau de dificuldade, tal como se deseja quando se trabalha com um grupo de aprendizes ansiosos por chegar mais além em seu grau de conhecimento. Explicam que, em relação à língua espanhola, o desenvolvimento da expressão oral e escrita esteve sempre presente nas atividades propostas. Por fim, atestam que a leitura do texto literário tem um papel fundamental em tudo isso, em especial, porque oferece ao estudante a possibilidade de conhecer mundos não imaginados: os diversos mundos da ficção.

Concluindo essas duas partes da obra, os escritores retomam a discussão dos objetivos e das concepções de língua oral, língua escrita e leitura a que já haviam se referido anteriormente. Defendem que um projeto como esse tem como ponto de partida a hipótese de que, ainda que manifestações diferentes, a língua oral e a língua escrita são universos igualmente válidos para o estudo de uma língua estrangeira e só o objetivo mais geral do curso determinará o mais adequado para o trabalho na sala de aula.

A partir da unidade 5, “*El texto literario: el primer encuentro*”, o livro passa a ser elaborado apenas por Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento, pelas razões que já foram expostas. Sendo assim, ao invés de nos referirmos aos autores da obra, falaremos agora somente em autora. Retomando nossa caminhada reflexiva, constatamos que a referida unidade discorre sobre a importância do primeiro encontro entre o leitor e o texto literário, abordando também a questão do texto literário e o seu contexto. Dessa maneira, dá sequência à reflexão proposta na unidade 1, deixando claro que o texto literário ganha em significado, abrindo-se mais amplamente ao seu leitor, sempre que se estabelece alguma relação entre leitor e texto. Sendo assim, alguma palavra, situação ou referência em dito texto, mais do que significar semanticamente, pode multiplicar sentidos e cativar o leitor pelas relações subterrâneas que se estabelecem a partir do que se apresenta ali, uma vez que todos trazemos conosco uma rede de conhecimentos da qual muitas vezes não nos damos conta.

Vale observar que, para a autora, tudo está relacionado com o momento chave: o encontro (ou não) do leitor com a folha de papel semeada de letras. Em seu ponto de vista, o texto literário é, para muitos, algo distante; e, para a maior parte das pessoas, não é nada sedutor, uma vez que ninguém pode gostar do que não conhece. Ela nos lembra de que, nesse processo de sedução, o papel do professor é fundamental, pois, a ele, seja quem for, corresponde a tarefa de fazer a ponte para facilitar a aproximação com o texto. Acrescenta que, na verdade, o bom senso, a habilidade de quem deseja ganhar as graças do outro, em especial, de quem pretende apresentar um texto literário em língua estrangeira a um possível leitor, cumpre um papel

essencial. Trata-se, assim, de empreender um balé de sedução. Nesse sentido, esclarece que, embora isso possa parecer uma coisa absurda, se considerarmos o contexto atual em que o texto literário tem que competir com mil e uma seduções de fácil digestão, vale a pena ser um pouco artista para possibilitar ao outro um direito fundamental: o acesso à literatura.

Nessa perspectiva, Nascimento (2008) defende que o texto literário permite ao leitor ler o mundo e ler-se no mundo, crescer como indivíduo, já que ninguém segue sendo a mesma pessoa depois da leitura de uma obra literária. Ela também acredita que o professor deve facilitar o acesso de cada aluno à literatura. Dessa maneira, segundo a autora, na realidade diária de um professor, cabe-lhe a tarefa, a responsabilidade e o dever de apresentar a literatura a alunos excluídos do exercício “sem atrativos” da leitura do texto literário, por razões históricas, sociais e culturais. Sendo assim, enfatiza que o êxito do primeiro encontro de uma pessoa, criança, adolescente, adulto com o texto literário é fundamental uma vez que atua como um momento propiciador que, de maneira imperceptível, pode impregná-lo de fantasia e conhecimento.

Avançando em nosso percurso, penetramos na unidade 6, “*Literatura, cultura y enseñanza de lengua española: interrelaciones*”. Essa parte da obra faz uma revisão sobre as inter-relações existentes nas questões relativas a literatura, cultura e ensino de língua espanhola. Para isso, examina a importância que abrange todo o mundo que se encerra nas palavras de um texto literário, partindo do princípio de que, algumas vezes, a gente se sente vagamente familiarizado com um texto em língua estrangeira, algo assim como reconhecer-se em culturas alheias. Desse modo, somos capazes de encontrar em personagens de

outro hemisfério e diversas latitudes semelhanças com personagens que são familiares e que povoam seu universo, mesmo que sejam pertencentes a outra cultura, o que demonstra a existência de características humanas comuns além das fronteiras.

Mais adiante, Nascimento (2008) afirma que não há dúvidas de que a menção da palavra literatura inquieta aqueles que não sabem do que se trata. Portanto, em sua opinião, para aproximar o aprendiz de uma língua estrangeira à sua literatura, tem que, além de dar-lhe a conhecer, provocar-lhe o interesse pelo texto literário, de maneira que permita ao educando descobrir, através da literatura, outros modos possíveis de ser. Destarte, o professor, para conseguir interessar os estudantes no texto literário, terá, fundamentalmente, que explorar o aspecto cultural para viabilizar seu potencial de comunicação com outras áreas do saber, fazendo um convite para que interajam criticamente com elas. Enfim, não basta oferecer o texto literário, é necessário saber utilizá-lo e valer-se dele com propriedade.

Tomando por base sua experiência pessoal e profissional, a autora ressalta que sempre que um professor seja também um leitor, não encontrará dificuldade para provocar o interesse do aprendiz por aquelas letras e palavras que guardam tantas histórias. Ela também defende que a tarefa do professor é a de seduzir o futuro leitor, já que ler é contagioso. Nesse sentido, um professor leitor terá a oportunidade de atuar no processo de sedução/contágio, essencial para construir no aluno sua identidade leitora, para despertar-lhe a fome do texto, especialmente, pela leitura do texto literário, já que a literatura abraça várias formas do conhecimento, tais como a história, a sociologia, a antropologia, a geografia; e do sentimento, em uma ampla distribuição dos bens culturais e humanos. Por tudo isso, a autora

destaca que a tarefa desse professor será encontrar a ferramenta que possibilite ao aluno descobrir o mundo e descobrir-se nesse mundo, visto que a provocação é necessária, pois esse processo de sedução se encaminha até o descobrimento que o capacitará para ver, compreender e crescer.

Finalizando essa parte da obra, a escritora enfatiza que, ao mergulhar nos textos literários em língua espanhola, além do contato com as variações linguísticas presentes nos referidos textos, o aprendiz penetrará em uma rica forma de diversidade cultural, viajará por histórias, ideias e costumes de um povo, estabelecendo contato com outras manifestações socioculturais. Dessa maneira, envolver o aprendiz nas malhas do texto literário em espanhol é um primeiro movimento até a supressão da distância entre o estudante e a literatura “estrangeira”, permitindo-lhe envolver-se nela e convidando-o a uma viagem pela palavra. No tocante a esse ponto, ela ainda observa que oferecer ao aprendiz as ferramentas culturais necessárias a penetrar na obra literária é um procedimento sedutor também para o professor.

Ampliando um pouco mais as questões mencionadas anteriormente, a unidade 7, “*El viaje por la palabra*”, busca abrir ao leitor possibilidades que lhe sirvam de exemplo até a supressão da distância entre ele e a literatura “estrangeira”, animando-o a seguir a viagem empreendida por meio da palavra e suas múltiplas possibilidades de significação. De acordo com Nascimento (2008), na sala de aula, o dicionário, os livros oferecidos sem muito alarde, deixados ali, sem mais, podem funcionar de maneira a criar o interesse, a curiosidade do estudante por aqueles corpos de papel, nem sempre novos, nem sempre envoltos entre capas sedutoras, com imagens sugestivas. No entanto, esses corpos de papel onde vivem as palavras são a

chave que abre outros mundos, realizando a magia de oferecer ao estudante uma nova maneira de ver o outro. Em sua opinião, o contato com a palavra oferece ao estudante a possibilidade de tecer histórias, iluminar-lhe a vida, desenhar várias culturas, tornando-lhe o ato de des-cobrir um dinâmico movimento, pois a palavra nos permite apreendê-la, mergulhar nela e navegar por ela. Desse modo, a descoberta da palavra oferece ao aprendiz, seja qual for sua idade, a possibilidade de ir além, de sair do círculo fechado em que imperceptivelmente se emparedou; e, ao mesmo tempo, possibilita-lhe outra maneira de ver o mundo através da palavra escrita por outra pessoa.

A autora ainda enfatiza que o desafio do professor em uma aula de sensibilização para a leitura do texto literário, na qual se quer provocar a descoberta da palavra, possibilitando o encontro do aprendiz com o amplo mundo fechado nas palavras, será estabelecer um processo de sedução, de viagem pelas veredas da palavra, pois ela é a ferramenta essencial na construção do indivíduo. Nascimento também nos lembra que o conhecimento da palavra implica a detenção do poder, e não é por outra razão que é temida pelos ditadores e reverenciada pelos que amam a liberdade.

O próximo tema a ser abordado em *Literatura y enseñanza* é a relação entre o poema/canção e a aprendizagem de E/LE, justamente o título da unidade 8. De acordo com a autora, o objetivo dessa unidade é chamar a atenção para a riqueza cultural entranhada em um poema/canção e propor algumas reflexões sobre o universo contido em poemas de autores consagrados da literatura hispânica que, uma vez musicados, chegam a um novo público, mais amplo e diverso que o integrado pelas pessoas que leem ou escutam poemas habitualmente. Ela nos lembra de que

é preciso considerar que, por meio das palavras dos versos alojados nas asas de ritmos e sons, algumas vezes desconhecidos para o ouvinte, os poemas originais se aproximam das mais diversas regiões e levam, com eles, também, a expressão de outra cultura em forma de palavra cantada para facilitar o conhecimento/ a descoberta de outros modos de ser, da face do outro envolto no conjunto híbrido constituído pelos elementos de uma canção. Desse modo, sustenta que aproximar o aprendiz por meio de um poema/canção ao mundo poético é uma excelente oportunidade para destruir o mito de que a poesia é compreendida só pelos iniciados, coisa de poucos, algo muito afastado do indivíduo comum. Também defende que o trabalho na aula de E/LE com o poema transformado em palavra cantada é, efetivamente, um momento privilegiado para desfazer os tabus criados pelo medo reverencial ao desconhecido, ou seja, o poema.

Não podemos deixar de mencionar um importante fator, assinalado por Nascimento (2008), para o êxito dessa pesquisa: trabalhar, em sala de aula, um poema/canção tem validade sempre que este for visto como produtor de sentido, como lugar de encontro onde se reúnem e se somam a língua, o mito e a sociedade; e de onde afloram dados importantes para uma leitura complementar e essencial de outra cultura. Nesse sentido, enfatiza que o professor que abraça esse tipo de atividade deve ter consciência da importância de cada um dos procedimentos que usará em sua aula de E/LE, desde a seleção dos objetivos, da própria canção, da metodologia, da equipe de apoio, até a escolha do momento oportuno para iniciá-la, de maneira a não reduzir nem empobrecer esse recurso didático.

Vale observar que a autora também defende que os objetivos culturais não devem dissociar-se dos objetivos lingüís-

ticos, ou seja, ao elaborar seus objetivos, o professor levará em conta a diversidade, o multiculturalismo do mundo hispânico, de maneira que as diferenças sejam consideradas e respeitadas sem uma hierarquia valorativa entre as nações/culturas. Isso se justifica pelo fato de que as canções, como uma forma de expressão cultural, transmitem valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, lingüísticos e muito mais. Desse modo, em sua opinião, se for bem aproveitado, apoiado em uma série de objetivos escolhidos adequadamente para atender a realidade de um determinado grupo de aprendizes, esse recurso didático também será significativo para o aluno, confirmando o fato de que o prazer e a alegria não são incompatíveis com o trabalho intelectual. Além disso, reitera que, quando bem pensado, o uso do poema/canção na aula de E/LE produzirá zonas de intersecção cultural, já que a escolha de canções abrange o ato de transmitir diferentes valores. Sendo assim, essa atividade didática oferece ao aprendiz diversos elementos para ampliar sua compreensão a respeito da diversidade do mundo.

Em suma, Nascimento (2008) conclui que é fundamental que o professor valorize essa questão para que, ao trabalhar em sala um poema/canção, consiga que o estudante desvele uma ampla e clara visão do rosto do outro, cujo universo cultural está percorrendo por meio da palavra cantada e de todos os recursos entranhados nesse gênero híbrido. Ela ainda alerta que, no processo de seleção do poema/canção, é preciso levar em conta questões como: a adequação do texto escolhido, a motivação precisa e o oferecimento de material eficiente como suporte para os vários elementos presentes no poema/texto da canção. Desse modo, o professor possibilitará, ao aprendiz, além de uma iniciação à literatura do outro, o encontro com

outras culturas. Também acrescenta que, especialmente no caso das aulas de E/LE, é interessante, ao programar uma atividade com o poema/canção, contemplar a diversidade cultural dos povos de língua espanhola.

Após as considerações teóricas sobre o uso do poema/canção na aula de E/LE, a autora nos apresenta atividades práticas a partir do poema “Un son para Portinari”, do escritor cubano Nicolás Guillén, o qual foi musicado pela cantora argentina Mercedes Sosa e pelo grupo chileno Inti Illimani. Pensamos que sua escolha não poderia ser mais acertada, pois esse poema/canção é um excelente exemplo de multiculturalidade, além de possibilitar que o aprendiz brasileiro encontre-se com sua própria cultura em um texto estrangeiro. Desse modo, a unidade 9, intitulada “Lectura de un son para Portinari”, se ocupa do poema/canção na aprendizagem de E/LE, chamando a atenção para a riqueza cultural entranhada em um poema/canção, dando continuidade às reflexões iniciadas no capítulo anterior. Assim, a autora nos oferece a oportunidade de fazermos uma reflexão sobre a questão dos textos literários musicados, transformados em poemas/canção, e suas especificidades.

Depois de explorar o universo do poema/canção, chegamos à unidade 10, que se denomina “Lectura de poesía como expresión de cultura”. A autora esclarece que o seu objetivo é levar o leitor a conhecer algo mais da poesia em língua espanhola e o universo que entranha. Tomando por base essa perspectiva, faz-se uma interessante leitura do poema “Reyerta”, um dos romances de *Romancero Gitano*, submergindo o leitor no ritmo e na sonoridade de um texto poético composto por um dos poetas mais conhecidos do século XX, o andaluz Federico Garcia Lorca. Vale ressaltar que a proposta desta parte do livro, segun-

do a autora, é a leitura de um poema sem outra música exceto a que se origina no jogo rítmico e fônico de seus próprios versos.

Justificando o título da unidade, Nascimento (2008) assinala que a cultura de um povo, frequentemente, se expressa através de seus poemas. A seguir, explica a razão dessa unidade: deixar claro que a poesia costuma levar-nos por veredas e caminhos da história e cultura de um povo, já que muito do que há na alma de dito povo, seu modo de ser, suas idiossincrasias, sua geografia, história e sentimentos estão fechados e repercutem nas palavras de seus poemas. Para a autora, a poesia é um instrumento para nos aproximarmos da cultura do outro, para submergirmos em contextos linguísticos completos, enriquecidos com elementos culturais. Ela enfatiza ainda que não há uma leitura única de um poema, visto que cada leitor lerá segundo sua bagagem cultural. Nesse ponto, também salienta que a imposição de uma leitura ou interpretação de um poema trabalhará na direção contrária a tudo o que se empenhou demonstrar em sua obra. Em sua opinião, agir dessa forma é uma maneira segura de destruir o possível futuro leitor de poesia, pois isso empobrecerá uma atividade agradável, reduzindo-a a um mero exercício de repetição de ideias alheias. Desse modo, para preservar essa rica fonte de aprendizagem, a autora defende que o professor tem que estimular o instigante desafio que se apresenta ao aprendiz/ouvinte ao buscar decifrar a linguagem poética, apreender diversas metáforas e descobrir que significados há em tais ou quais imagens.

Para encerrar o tópico, apresenta as principais razões para se realizar um trabalho com o texto poético nas aulas de língua estrangeira. Para a autora, a leitura de um poema em outra língua é um ato dinâmico que contribui de maneira eficiente

para a nova leitura do mundo, que se faz urgente para a formação de crianças, jovens ou adultos. Partindo desse pressuposto, defende que o uso da poesia como expressão de cultura, em uma aula de língua estrangeira, oferece um amplo leque de vantagens. Entre elas, sobressai-se a exposição do aprendiz/leitor/ouvinte a outras formas de expressão e a outra cultura. Entretanto, reitera que é muito importante o uso de ferramentas adequadas para que ele saia vitorioso do desafio referido anteriormente, fator fundamental para seu desenvolvimento pessoal.

Mudando de gênero literário, a seguir, a autora sai do universo poético e penetra no mundo da cultura popular através da análise da trajetória do personagem Pedro de Urdemalas. Já estamos, então, na unidade 11, intitulada “*Pedro de Urdemalas: de la edad media a la cultura contemporánea*”. Essa parte da obra introduz um personagem da tradição oral ibérica que segue vivo na América, na memória popular, desde que os barcos dos colonizadores trouxeram-no ao Novo Mundo: Pedro de Urdemalas/ Pedro Malazartes. Na sequência, discutem-se as inter-relações que mantêm vivo um personagem de criação anônima medieval que, além disso, alcançou as páginas da literatura. A autora observa que, no Brasil, esse personagem se adaptou facilmente, e suas histórias tornaram-se conhecidas por seu espírito burlesco, sua sagacidade e engenho para tramar enganos. Por essas características, alguns consideram-no cínico e mentiroso, enquanto outros tomam-no por alguém que se defende das maldades do mundo. A estudiosa também observa que, conhecido como o pai de todas as artimanhas e enganos, Urdemalas/Malazartes anda pelo Brasil e pela América hispânica urdindo suas más artes, contando seus contos, fazendo suas picardias. Ela ainda esclarece que a força que o personagem

revela em sua capacidade de sobreviver ao longo dos séculos e nas mais diversas culturas de língua espanhola e na cultura brasileira foi o motivo de dedicar-lhe essa parte do livro. Nesse sentido, enfatiza que Pedro de Urdemalas ou Pedro Malazartes passeia pelas duas vertentes da literatura: a popular e a erudita, o que permite que, além de divertir-se, o aprendiz entre em contato com várias modalidades de uso da língua. Prosseguindo na nossa caminhada, chegamos à unidade seguinte, que se intitula “*El teatro en la enseñanza/ aprendizaje de E/LE*”. Como podemos inferir a partir do título, esse capítulo está dedicado ao teatro no ensino/aprendizagem de E/LE, o que, segundo a autora, é uma atividade enriquecedora que conta com múltiplos recursos, tais como a leitura dramatizada de um fragmento de um autor dramático ou a dramatização de um texto literário ou de uma situação proposta sobre o que se queira representar, a fim de elevar a autoconfiança dos aprendizes, ampliar suas referências culturais e provocar-lhes a criatividade. De acordo com Nascimento (2008), resulta fácil e sugestivo dramatizar, em uma aula, o texto de um autor consagrado ou não, uma notícia encontrada no jornal ou um fato ocorrido em um dado momento. Desse modo, além de possibilitar ao aprendiz um exercício dinâmico de caráter lúdico, no qual é provocado a expressar-se e a superar suas próprias limitações, essa atividade possibilita também o conhecimento das origens do teatro. Assim, o aprendiz se inteirará de que a representação era/é uma prática das sociedades primitivas que criam/creem no êxito da dança para favorecer os poderes sobrenaturais.

Para a autora, uma vez que a representação teatral não se vale somente da expressão corporal e o uso da palavra é um de seus elementos básicos, é fácil concluir que se trata de um

valioso instrumento em uma aula de língua estrangeira por sua contribuição ao progresso do aprendiz no manejo da expressão oral, entre outras vantagens. Ademais, assinala que se pensarmos nas situações em que esse aprendiz terá que improvisar, buscando em seu repertório as palavras e expressões que se adaptam melhor à proposta da dramatização que se leva a cabo, nas discussões surgidas a propósito de uma interpretação ou compreensão diferente do texto, podemos encontrar outro bom motivo para a utilização de técnicas e de atividades teatrais na sala de aula. Por fim, a autora enfatiza que a linguagem, ainda que entre pessoas que convivam em uma mesma época e lugar, muitas vezes, precisa de alguns ajustes, esclarecimentos para que o outro se faça compreender. Nesse sentido, a ajuda do professor é fundamental para a compreensão por parte do leitor/assistente aprendiz brasileiro, hoje, frente a um texto elaborado, por exemplo, no espanhol de séculos passados, não só para se estabelecer a ponte entre formas diversas de um mesmo idioma, mas também para solucionar as dificuldades que possam surgir e acrescentar observações relativas às questões linguísticas que o texto provoca.

A nossa caminhada está quase concluída, visto que, estamos, agora, na penúltima unidade do livro, intitulada “*Historia, literatura y pintura en las clases de E/LE*”. Como sugere o seu título, esse capítulo trata da inter-relação entre a história, a literatura e a pintura nas aulas de espanhol, exaltando a importância do conhecimento da história de um povo para a identificação das marcas de sua cultura, e, conseqüentemente, para a aprendizagem de sua língua. Segundo Nascimento (2008), aprender uma língua, estrangeira ou materna, é mergulhar no universo cultural de seus falantes. A fim de explicitar sua tese,

a autora escolheu abordar, nessa unidade, um diálogo entre um acontecimento histórico, um texto literário e um quadro conhecido, os três relativos a um mundo estrangeiro: a Espanha. Com isso, pretende demonstrar que esses elementos, em conjunto ou separadamente, são instrumentos de excelência para serem utilizados em uma aula de E/LE, já que iluminam o universo desconhecido do aprendiz brasileiro de língua espanhola e contribuem para que este amplie seu conhecimento de mundo, a compreensão do outro e, por conseqüência, o conhecimento de seu mundo e de seu lugar nele.

Finalmente chegamos à última unidade do livro: “*Literatura y cine en las clases de E/LE*”. Desse modo, a obra se fecha com uma proposta de reflexão sobre duas formas de expressão artística, ou melhor, duas linguagens: a literária e a cinematográfica, oferecendo exemplos de atividades possíveis com os textos literários e os filmes baseados neles com o propósito de orientar e motivar o aprendiz, como nas demais unidades, para dar o salto necessário até uma nova maneira de ser, de ver, de perceber o mundo e perceber-se nele. Nascimento (2008) parte do princípio de que há formas proveitosas de utilizar tais recursos nas aulas de espanhol. Segundo o seu ponto de vista, a projeção de filmes do universo hispânico ou sobre ele, quando articulada com um conjunto de atividades pertinentes e sedutoras, é também um procedimento de grande valor no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Sendo assim, uma proposta de trabalho com o texto literário ou com um filme, quando bem formulada, é recurso eficiente para o êxito de uma aula.

Por sua vez, o mau uso de ambos os textos, o literário e o cinematográfico, provocará um resultado inverso, de conseqüências não desejadas. Nesse sentido, salienta que uma

aula cujo tema seja um texto literário ou um filme requer um conhecimento que permita ao professor aprofundar as discussões, enfatizar aspectos que escapam aos aprendizes, quase sempre leitores e espectadores passivos, os quais é preciso provocar para que se permitam a oportunidade de crescer como cidadãos críticos. Esclarece ainda que essa proposta não objetiva formar escritores ou cineastas, mas que, tal como em outras aulas, se trata de permitir ao aprendiz a descoberta de outros mundos e oferecer-lhe elementos para que participe ativamente deles. Ela sustenta ainda que o cinema, ao criar novas linguagens, ao oferecer-nos uma forma diferente de contar as coisas, como expressão artística, está entre os bens essenciais da vida, assim como o texto literário. Em sua opinião, a principal meta do professor ao trabalhar com um texto fílmico nas aulas de E/LE, é que, ao ver um filme, o aprendiz exercite, imperceptivelmente, sua capacidade de descobrir a substancial diferença entre olhar e ver, entre dirigir a vista até um objeto e percebê-lo com sensibilidade e inteligência. A autora acredita que, se levarmos o educando a observar um mundo que lhe é estrangeiro pelas palavras de um livro ou pelas imagens de um filme, sua capacidade de percepção naturalmente se desenvolverá. Dessa forma, se o provocarmos a perceber o valor das palavras de um livro ou de uma imagem por meio da observação de outra realidade, estaremos desacomodando-o, arrancando-o da inércia em que está submerso, pois, na realidade, estaremos abrindo-lhe portas e janelas para o mundo, como defendia Paulo Freire (1989).

Segundo Nascimento (2008), com recursos da cultura e da arte hispânica, o professor facilitará ao estudante a aprendizagem do idioma espanhol enquanto lhe oferece elementos para perceber-se como cidadão brasileiro, visto que, ao estabele-

cer comparações a partir da diversidade, o estudante aumentará a compreensão do universo do outro e do seu próprio, descobrindo-se e compreendendo melhor o Brasil. Para a estudiosa, o uso do cinema nas aulas de E/LE é uma boa oportunidade para exercitar a capacidade de observação, provocar a sensibilidade adormecida, em estado passivo, e desenvolver a expressão oral dos aprendizes. Por isso, sugere que, uma vez projetado o filme, é importante dar início a uma fala sobre o que os educandos presenciaram. Desse modo, ao professor corresponderá conduzir essa sessão de avaliação crítica para torná-la proveitosa, tanto em relação aos comentários críticos quanto a respeito do desenvolvimento da expressão oral dos aprendizes. Nesse sentido, o professor, durante esses momentos de apreciação do filme, deve provocar nos estudantes, quase de maneira imperceptível, sua capacidade de estabelecer nexos e parâmetros entre a linguagem verbal, a linguagem do texto literário e a linguagem visual do cinema. Também propõe que, ao final, seja realizada uma análise, feita por todo o grupo, sobre a atividade; e ressalta que essa avaliação será válida sempre que o professor oriente os aprendizes a justificarem a sua opinião, a defenderem o seu ponto de vista e a exercitarem a sua capacidade de argumentação. Sugere ainda que, depois desse trabalho coletivo de avaliação, é fundamental uma palavra final do professor.

A seguir, a autora reflete sobre a possibilidade de oferecer aos estudantes um texto literário e, logo depois, o filme resultante da transposição da linguagem literária para a linguagem fílmica. Em sua opinião, essa é uma excelente oportunidade para articular dois discursos diferentes: o literário e o cinematográfico, estabelecendo um diálogo entre eles e conseguir, assim, que os aprendizes realizem uma reflexão mais ampla.

Desse modo, propor uma atividade que lhes permita estabelecer uma relação entre o texto literário e o texto cinematográfico oportunizará o exercício de uma atividade que requisitará mais da sua atenção e da sua função ativa como observador crítico em relação a expressões diversas da arte.

Finalizando esse capítulo, Nascimento (2008) destaca que, para que o trabalho tenha êxito, o professor deverá buscar textos literários e filmes adequados ao grupo com que trabalha. Nesse sentido, seu conhecimento do grupo e sua capacidade de observação contribuirão para o sucesso dessa seleção. Acredita que é fundamental oferecer ao grupo de aprendizes algo que lhes interesse, seduza e os estimule a desejar ler mais, a ver mais filmes, a seguir nesse processo, buscando, por si mesmos, leituras e filmes com os quais possam estabelecer relações, ainda que unicamente para seu prazer estético. Pondera também que, algumas vezes, é necessário que o professor diminua o nível de suas expectativas e ofereça ao grupo textos e filmes que, talvez, não sejam de seu gosto pessoal, mas que estejam mais de acordo com a realidade daqueles a que se destinam. Acrescenta que, com um trabalho paciente, conseguirá subir pouco a pouco o nível, enquanto provoca entre os estudantes, com seus comentários, outra atitude, outra maneira de reagir. Em suma, a palavra-chave em relação ao momento da seleção é adequação.

Não podemos deixar de mencionar um importante argumento defendido pela estudiosa sobre o tema em debate. Segundo a autora, a exibição de um filme, preparada com seriedade e tendo presente o educando sob o ponto de vista da realidade brasileira, contempla um dos pontos assinalados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras: oferecer ao aprendiz a

possibilidade de aumentar sua autopercepção como ser humano e como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados em nossas observações iniciais e no produtivo e agradável passeio por *Literatura y enseñanza* (2008), tentaremos responder à pergunta que intitula o nosso estudo. Como vimos, não só é possível trabalhar com o texto literário nas aulas de espanhol, como também é necessário incentivar a prática da literatura em todos os níveis do processo educativo. Sabemos que isso não é uma tarefa fácil, pois o tema continua a dividir as opiniões dos educadores.

Acreditamos que o primeiro passo para superar essa problemática é saber o que motiva o medo de muitos professores em trabalhar com o texto literário em sala de aula. Nesse sentido, os autores do livro analisado apresentam uma significativa contribuição para a questão, uma vez que apontam os principais problemas que envolvem a prática da literatura no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre eles, consideram que o mais grave é a concepção de língua subjacente ao processo educativo, visto que é ela que orienta as estratégias e os métodos de ensino de uma língua estrangeira. Desse modo, é fundamental que os conceitos de língua e de leitura dos professores sejam levados em consideração no tocante à discussão entre o ensino de uma língua estrangeira e sua literatura. Portanto, devemos pensar nas possíveis interferências que podem ser efetivadas a fim de alterar algumas ideias cristalizadas entre os profissionais da educação.

Por fim, resta-nos examinar as propostas e os desafios lançados pelos estudiosos para a prática do texto literário nas aulas de E/LE. Primeiramente, cabe ressaltar que compartilhamos a premissa dos autores de que a literatura é uma importante fonte de manifestação cultural. Também pensamos que o mergulho em textos literários, além de possibilitar ao educando o encontro com as variações linguísticas, por exemplo, é uma rica fonte de diversidade cultural. Dessa maneira, o aprendiz pode, através da leitura de obras literárias, viajar por ideias, histórias e costumes de um povo, estabelecendo contato com outras manifestações socioculturais. Assim sendo, defendemos que o texto literário deve ter um espaço privilegiado em todo processo educativo, já que ele pode construir uma significativa ponte entre o educando e o mundo. Em segundo lugar, estamos convencidos de que as sugestões de estratégias pedagógicas apontadas no livro analisado podem contribuir para provocar reflexões sobre o uso do texto literário na sala de aula, uma vez que essa obra desconstrói alguns mitos que permeiam o ensino da literatura. Entre eles, podemos citar a visão de que a leitura de literatura é difícil e exige um elevado grau de sofisticação; o uso que muitos professores fazem do texto literário como pretexto para descrições gramaticais ou um trabalho fechado nos limites do universo da literatura; e a transformação da leitura de obras literárias em um ato árido, eliminando toda possibilidade de prazer.

A partir do que foi exposto, pensamos que é preciso mudar esse panorama. Para isso, devemos incentivar a exploração do texto literário como fonte privilegiada de informação sobre a cultura de um povo, como meio de sensibilização para a produção individual, ou ainda, como instrumento de encantamento. Sabemos que há muitos desafios que terão de

ser enfrentados para a superação desse problema, mas acreditamos que a situação pode ser mudada apesar das conhecidas dificuldades. Temos notícia de que muito já se avançou nesse sentido, mas também estamos certos de que há muito por fazer. Por ora, ressaltaremos a importância de investir na formação de professores leitores, pois, como os autores de *Literatura y enseñanza* (2008) já demonstraram, somente um educador que tenha hábitos de leitura pode desenvolver um trabalho consciente e eficiente com o texto literário, seja no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de espanhol, de outras línguas estrangeiras ou de língua materna. Dessa forma, esse professor poderá, a partir da sedução do aprendiz para a exploração do texto literário, encontrar as ferramentas adequadas para que o educando possa descobrir o mundo e descobrir-se nele. Para encerrar as reflexões, retomaremos a epígrafe que abre o nosso trabalho, visto que estamos convencidos de que quem lê e anda muito vê e sabe muito. Ao compartilhar essas palavras do escritor espanhol Miguel de Cervantes, queremos convocar e motivar outros educadores a participarem do desafio de fazer com que a prática eficaz e consciente da literatura em sala de aula se torne cada vez mais frequente.

REFERÊNCIAS

NASCIMENTO, M. B. B. do; TROUCHE, A. L. G. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO DE LITERATURA
HISPÂNICA

O ENSINO DE LITERATURAS HISPÂNICAS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS¹

Isis Milreu (UFCG)

“Si el mercado prefiere seres no pensantes que al menor costo posible sirvan de puente con otras economías, a la universidad le cabe por encima de eso la función de formar formadores de ciudadanos conscientes. El espacio de los textos literarios producidos en realidades socio-históricas paralelas a la nuestra es un excelente campo para una práctica que, como sabemos, nunca agradó a las dictaduras. Por algo habrá sido.”

(Mario González)

PALAVRAS INICIAIS

Atualmente, a temática da leitura literária tem sido discutida por diversos autores. Dentre eles, destaca-se Antonio Candido (1972), o qual defende que a principal função da li-

¹ Este texto é fruto de várias reflexões realizadas nos últimos anos, sendo que algumas ideias já foram expostas em outras publicações.

teratura é a humanização. Candido (2004) também sustenta que a fruição da literatura é um direito inalienável. Contudo, alguns estudiosos apontam que a presença da literatura vem sendo paulatinamente apagada na sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, Mario Vargas Llosa (2004) afirma que a literatura corre o risco de tornar-se um passatempo de luxo, pois tende a se encolher ou desaparecer do currículo escolar como ensinamento prescindível. Acrescenta que um dos motivos para esse cenário é o fato de vivermos em uma era de especialização do conhecimento porque isso elimina os denominadores comuns da cultura. Saul Bellow (1994) também alerta que estamos em uma época de distração, na qual a literatura está perdendo espaço para os meios de comunicação. Mempo Giardinelli (2010) compartilha dessa opinião e denuncia o desaparecimento da capacidade de reflexão das novas gerações.

Diante desse contexto, é fundamental indagarmos sobre nosso ofício de professores de literatura. Trata-se de um tema que, infelizmente, ainda é pouco abordado nos estudos hispânicos de nosso país e nos congressos da área, embora o número de pesquisas e publicações sobre o ensino de literaturas de língua espanhola tenha aumentado nos últimos anos. Assim, percebemos que é urgente discutir o papel da literatura hispânica, dado que trabalhamos com o ensino de literaturas de língua espanhola e precisamos encontrar alternativas para sua prática.

Entendemos que a função primordial do ensino de literaturas hispânicas nos cursos de Letras que formam professores de espanhol é a promoção da leitura literária, visando à formação de leitores críticos e competentes. Em suma, trata-se do letramento literário, conforme definição de Cosson (2014).

Dessa forma, ao oportunizar que o futuro professor de espanhol torne-se um leitor, pressupomos que ele estará mais preparado para promover a leitura literária entre os seus alunos. Ao realizar esse trabalho, cumprimos o postulado que está em nossa epígrafe, retirada de um texto do hispanista Mario González, qual seja, formar formadores de cidadãos conscientes.

É importante registrar que o tema do ensino de literaturas de língua espanhola pode ser visto de várias perspectivas. Dentre elas, escolhemos refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes de literaturas hispânicas na atualidade, bem como apontar alguns estudos teóricos e possíveis caminhos para a prática da leitura literária.

A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE: DIREITO X PASSATEMPO DE LUXO

Historicamente, a literatura sofreu inúmeros ataques. Vale a pena lembrar que o seu controle ocorreu em vários momentos da história da humanidade, especialmente, quando predominaram sistemas religiosos ou políticos autoritários, tais como a Inquisição, o nazismo e as ditaduras. Porém, diferentemente desses períodos em que se proibia de forma violenta a leitura de determinadas obras literárias e/ou se queimavam livros, notamos que há um crescente apagamento da importância da literatura em uma parcela significativa da sociedade contemporânea. Em outras palavras, ironicamente, em plena época da chamada democratização da leitura e da escrita, a leitura literária não é suficientemente incentivada. A seguir, apresentaremos algumas discussões de estudiosos que refletiram sobre o tema.

Antonio Candido (1972, p. 803), em “A literatura e a formação do homem”, afirma que a principal função da literatura é a humanização, isto é, “[...] a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem.” Além disso, o autor confere à literatura funções cognitivas, psicológicas e formativas. Posteriormente, em “O direito à literatura”, Candido (2014, p. 29) retoma essa temática, definindo que a humanização através da literatura é o:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Por essas razões, o estudioso sustenta que a literatura é uma necessidade universal e nos alerta que negá-la mutila nossa humanidade. Salienta que a literatura está relacionada com os direitos humanos e considera-a um bem incompressível, o qual não deve ser negado a ninguém. Postula que a literatura “[...] pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2014, p. 35). Aponta que a organização social pode restringir ou ampliar a fruição da literatura, tal

como ocorre com a sociedade brasileira que costuma estratificar a leitura literária de acordo com a classe econômica. Esclarece que, no contexto brasileiro, dificilmente o povo tem acesso à chamada literatura erudita e geralmente entra em contato apenas com obras literárias de massa, folclóricas ou populares. Candido (2014, p. 48) defende que:

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. [...] Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Nesse sentido, evidencia-se que a literatura tem um papel essencial na construção de uma sociedade igualitária, dado que o acesso aos bens culturais é um direito essencial, o qual deveria ser difundido. Contudo, verificamos que a prática da leitura literária está perdendo espaço na contemporaneidade, conforme discutimos a continuação.

Em “O público distraído” (1995), Saul Bellow reflete sobre a literatura no mundo contemporâneo. Em sua opinião, a grande característica dos dias atuais é a falta de atenção ou estabelecimento de conversações, consigo ou com terceiros, devido ao “barulho moderno”, ou melhor, a distração. O canadense, naturalizado estadunidense, considera que é necessário abrir caminhos nessa conjuntura, mesmo que à força. Acrescenta que a distração congrega a árdua tarefa e provação de fazer com que as pessoas lancem, dispensem atenção ao que é essencial, e essa

expição é provada por atores sociais de distintas vertentes de atuação, como escritores, professores, jornalistas, oradores ou publicitários. Ele avalia que, por nos encontrarmos em situação análoga de confusão e distração, nossas emoções tendem a uma debilitação que pode culminar na perda da humanização, devido ao caráter de culpa por uma eventual inadequação ou impotência emocional.

Bellow também questiona os meios de comunicação por nos bombardearem com informações o tempo todo, afirmando que esta pletera de dados nem sempre deglutidos pode nos envenenar. Postula que as mídias impressas devem ser recebidas e articuladas com cautela, assim como as audiovisuais. Alerta que há necessidade de complacência para recebimento, filtragem, apreciação e seleção de informações a nós direcionadas. Para o escritor, nesse contexto, a linguagem se empobrece e os comunicadores têm grande culpa nesse processo por causa da uniformização da língua.

O autor tece mais algumas críticas às mídias, em especial à televisiva, apontando que ela abarca, por vezes, a prerrogativa de manipulação simbólica ao hipnotizar telespectadores com produções audiovisuais agressivas e indutivas. De acordo com Bellow, a televisão é responsável pelo barulho iluminado, cujo enfoque é a concentração de atenção direcionada à distração da realidade, da conjuntura econômico-social vivenciada por diversos grupos. Também questiona os escritores que não acreditam ser possível qualquer forma de edificação moral.

Após criticar os comunicadores e os escritores, o autor indaga sobre a cura para a distração, considerada uma doença, e defende que a cognição pode sanar esse problema, citando Vladimir Nabokov, segundo o qual uma obra de arte nos separa

do mundo normal do trabalho e nos conduz para um universo inteiramente diferente. Assim, a arte nos leva para um mundo de satisfação estética. Bellow (1995, p. 192) também assinala que “[...] nestes séculos modernos, o escritor se transforma no artista sitiado em guerra contra a sociedade, contra o poder do dinheiro, contra a tirania, etc.”. Para o crítico, o artista deve se impor e ressaltar o seu papel no processo de resistência, ponderando que, embora o escritor não possa deter as marés da distração, ele pode se interpor entre os homens insanamente distraídos e as suas distrações, abrindo outro mundo para o leitor. Conclui que “[...] um escritor assim tem poder sobre a distração e a fragmentação, a partir da agitação angustiante e até mesmo do limiar do caos, é capaz de nos devolver à unidade e nos levar para um estado de atenção intransitiva. As pessoas têm fome disso.” (BELLOW, 1995, p. 197). Logo, uma boa obra literária pode contribuir para a recuperação da atenção, preservando nossa unidade, ou melhor, humanidade.

Vimos que Bellow explicita um dos principais perigos que enfrentamos na atualidade: a distração, a qual gera um empobrecimento cognitivo e uma confusão generalizada. Constatamos que o autor acusa os meios de comunicação pelo barulho moderno, além de responsabilizar vários atores sociais pela situação atual de dispersão, tais como comunicadores e escritores. Também recorda que a importância dos contadores de história e dos romancistas faz parte das essências humanas negligenciadas e esquecidas por um mundo distraído.” (BELLOW, 1995, p. 198). Desse modo, o autor ressalta a relevância da literatura para a manutenção de nossa humanidade, tal como Candido.

Já em *Voltar a ler*: propostas para ser uma nação de leitores (2010), Mempo Giardinelli afirma que a sociedade ar-

gentina deixou a formação intelectual sob a responsabilidade da televisão, que desempenha esse papel de forma desalmada. Assinala que a infância não é treinada para a reflexão, mas sim para o deslumbramento. Por isso, os jovens manifestam preferências pela internet, televisão, rádios e música em detrimento da leitura. Segundo o escritor, “[...] nos convertemos em uma sociedade que se informa pela televisão, que acredita na televisão, que pensa (ou acredita que pensa) pelo que diz e mostra a televisão.” (GIARDINELLI, 2010, p. 36-37). Em sua opinião, essa é a chave para explicar o elevado nível de manipulação e de ludibriação que caracteriza nossa época, uma vez que o costume da liberdade e da inteligência proporcionado pela leitura foi perdido. Avalia que “[...] hoje na Argentina se entende menos, se entende mal, existe menos interpretação e se perdeu o espírito crítico, que se confunde com protestos e gritos.” (GIARDINELLI, 2010, p.37). Constatamos que essa conjuntura não é exclusividade da sociedade argentina, visto que passamos pelos mesmos problemas em nosso país.

Por sua vez, o autor peruano Mario Vargas, em seu artigo “A literatura e a vida” (2004, p. 377), sustenta que existe uma concepção disseminada de que:

[...] a literatura é uma atividade prescindível, um entretenimento, seguramente elevado e útil para o cultivo da sensibilidade e das maneiras, um adorno que pode se permitir quem dispõe de muito tempo para a recreação, e que deveria ser afiliado entre os esportes, o cinema, o bridge ou o xadrez, porém, que pode ser sacrificado sem escrúpulos na hora de estabelecer uma ordem de prioridades nos afazeres e nos compromissos indispensáveis da luta pela vida.

Vargas Llosa também registra que a literatura passou paulatinamente a ser uma atividade predominantemente feminina, uma vez que as mulheres constituem a maioria nos cursos de graduação de licenciatura em Letras, nas livrarias, nas conferências ou palestras de escritores. Inferimos que esse fato pode contribuir para o desprestígio da leitura literária devido a algumas concepções conservadoras que ainda estão vigentes na contemporaneidade, principalmente, o machismo. Cabe frisar que não concordamos com essas ideias. O escritor critica, ainda, a sociedade por não disseminar a leitura da literatura e alerta que a situação pode nos condenar a uma barbárie espiritual, cuja consequência pode ser o comprometimento e/ou a perda de nossa liberdade.

Para o autor, a literatura não se configura como um passatempo de luxo, ao contrário, atribui a ela um grande apreço e status de capital cultural imprescindível e insubstituível à formação de cidadãos críticos e atuantes no contexto atual. Vargas Llosa nos adverte que é exatamente o inverso que está ocorrendo na sociedade contemporânea, destacando que a literatura tende a se encolher ou desaparecer do currículo escolar como ensinamento prescindível. Assinala que um dos motivos para esse cenário é o fato de vivermos em uma era de especialização do conhecimento, já que isso elimina os denominadores comuns da cultura. Propõe que deveriam ser estabelecidos programas de educação concernentes à literatura, a fim de que esta possa fazer parte do cotidiano das crianças e de suas famílias.

O escritor peruano relaciona a literatura com a vida, ao postular que “[...] graças à literatura, entende-se e vive-se melhor a vida, e entender e viver a vida melhor significa vivê-la e compartilhá-la com os outros.” (VARGAS LLOSA, 2004, p.

381). Dessa forma, a função humanizadora da literatura proposta por Candido (1972) é retomada. Segundo o autor, a literatura é essencial para combater o excesso de especialização que domina o mundo atual, dado que somente no texto literário podemos encontrar o conhecimento totalizador do ser humano, por ela ser o suporte para lermos criticamente diferentes mundos e realidades ao nosso redor, culturas distintas e individualizadas, que devem ser respeitadas e salvaguardadas, mazelas a serem combatidas e diálogos a serem estabelecidos para a manutenção e a valorização da integridade humana.

Além de reforçar o caráter humanizador da literatura, Vargas Llosa ressalta que, no plano da linguagem, ocorre um dos principais efeitos benéficos do fazer literário. Portanto, por meio da literatura, são ampliados e mais bem desenvolvidos os horizontes linguísticos do leitor, o que pode ser explorado não só no âmbito do ensino de língua materna, mas também no de língua estrangeira.

Entre outros temas, o papel da literatura na formação da cidadania é destacado pelo autor peruano, o qual considera que toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos por permitir o exercício de nossa imaginação, no mais alto e tocante que nosso verbo possa criar e recriar. Além disso, ressalta que o texto literário nos fornece subsídios para a apreciação do discurso de terceiros, auxiliando-nos a verificar se tentam nos manipular e instigando a produção e detenção do nosso próprio discurso, segundo nossas convicções, credos e necessidades. Após essas observações, Vargas Llosa (2004, p. 395) conclui que:

Se quisermos evitar que com a literatura desapareça, ou fique esquecida ou desprezada, essa fonte motivadora da imaginação e da insatisfação, que nos refina a sensibilidade e nos ensina a falar com eloquência e rigor e que nos faz mais livres e com vidas mais ricas e mais intensas, temos que agir. Temos que ler bons livros e estimular e ensinar a ler os que vêm atrás de nós – nas famílias e nas aulas, nos meios e em todas as instâncias da vida comum-, como uma tarefa imprescindível, porque ela impregna e enriquece a todos os demais.

Em síntese, a solução proposta pelo escritor para o problema da desvalorização da literatura é a promoção da leitura literária em várias esferas. Verificamos, assim, que há autores preocupados com a questão da desvalorização da literatura na sociedade contemporânea, como Candido, Bellow, Giardinelli e Vargas Llosa, os quais consideram vital a leitura de textos literários, por estes proporcionarem a manutenção de importantes valores humanos, como a liberdade e a inteligência.

Diante desse contexto, o primeiro desafio do professor de literaturas hispânicas é ser um leitor não só de textos literários, mas também do mundo em que está inserido, tal como defendeu Paulo Freire (1989) em muitos de seus escritos, entre outros estudiosos. Dessa maneira, ele deverá diagnosticar a sua conjuntura e combater a concepção de literatura como um passatempo de luxo, considerando-a um direito fundamental e compreendendo o seu caráter humanizador. Ao ter clareza de sua função de formador de leitores literários conscientes e

competentes, acreditamos que será mais produtiva a prática da leitura literária em sala de aula, conforme abordaremos a seguir.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS HISPÂNICAS NA UNIVERSIDADE E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PRIMEIRO DESAFIO: O CURRÍCULO

A partir de nossa experiência pessoal e de relatos de professores de literaturas hispânicas de diferentes partes do país, percebemos que o espaço das disciplinas tanto de literatura espanhola quanto de literatura hispano-americana está diminuindo nos currículos de alguns cursos de Letras, corroborando a citada constatação de Vargas Llosa (2004). Observamos que essa situação é mais crítica em algumas instituições, embora em outras a literatura continue a ser valorizada e tenha seu lugar garantido, inclusive com a mesma carga horária destinada para a língua espanhola, o que julgamos ideal.

Para ilustrar a discussão, soubemos que a grade curricular de um curso de Letras-Espanhol/ Português de uma universidade pública no Centro-Oeste do país tem apenas uma disciplina de literatura hispânica! A primeira reação diante dessa notícia foi de indignação, pois consideramos que um aluno de Letras deve ter uma carga horária significativa de prática de leitura literária em sua formação e constatamos que isso não estava ocorrendo no referido caso. No entanto, logo percebemos que não se trata de um acontecimento isolado, visto que, em muitas instituições de ensino superior, a literatura tem sido menosprezada na construção do currículo, ainda que não de

forma tão alarmante quanto na situação mencionada. Então, consideramos que a elaboração curricular é um dos grandes desafios que os professores de literatura hispânica devem enfrentar no ensino superior.

O primeiro passo dessa batalha é conhecer as leis que regem a educação em nosso país. Dentre elas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), mais conhecida por sua abreviatura: LDB. Entre outros tópicos, a mencionada lei determina em seu artigo 43 que:

A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua [...]. (BRASIL, 1996, s/p.)

Nesse sentido, as habilidades de investigação e de crítica devem ser desenvolvidas nas universidades, a fim de que os graduandos possam ter condições de contribuir com a melhoria de sua sociedade ao finalizarem o seu curso. A LDB também dispõe, no artigo 12, que cada estabelecimento de ensino é responsável por elaborar sua proposta pedagógica. Já o artigo 13 deste documento atribui aos docentes a responsabilidade de sua construção e cumprimento. No entanto, é a LDB que fixa as regras para a quantidade mínima de dias letivos anuais (200), bem como 300 horas de prática de ensino para a formação do-

cente, além de apresentar as diretrizes para a elaboração dos currículos, entre outras questões. Constatamos que, embora os docentes sejam responsáveis por construir e implementar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que atuam, precisam seguir as regras estabelecidas nos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Além da LDB, para a elaboração dos PPCs, o Ministério da Educação determina algumas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, entre outras normas. É o caso das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Letras (2001), que estabelecem um perfil geral para os graduandos, competências e habilidades a serem desenvolvidas, e, ainda, dão orientações sobre a organização curricular. O documento também assinala que o profissional de Letras deve “[...] ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.” (BRASIL, 2001, s\p). Em relação às competências e habilidades, as mencionadas diretrizes ditam que:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários,

assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos [...] visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional [...]. (BRASIL, 2001, s\p)

Também dispõe que os conteúdos básicos devem estar ligados às áreas dos estudos “[...] Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.” (BRASIL, 2001, s\p). Percebemos que, nessas diretrizes, o espaço da literatura nos cursos de Letras está garantido, a qual é considerada uma prática social, tal como a língua. Nessa ótica, ambas são importantes para a formação integral do estudante de graduação em Letras. Assim, baseado no referido documento, o professor de literatura hispânica está amparado legalmente para incluir as disciplinas de literaturas no currículo do curso em que atua.

OUTROS DESAFIOS

Após garantir a inclusão das disciplinas de literatura na grade curricular, surgem novos dilemas para o professor de litera-

turas hispânicas. A seguir, teceremos algumas considerações sobre essa problemática, apoiando-nos em estudiosos que analisaram múltiplos aspectos do ensino de literaturas em língua espanhola.

No artigo “*En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña*” (2013), Mario González reflete sobre as razões para o estudo das literaturas hispânicas em nosso país, apontando que há uma redução na concepção de formação na educação superior. Para o estudioso, a “formação” deve considerar o contexto universitário e levar o aluno a ser competente, crítico e ético. Ressalta que o texto literário:

[...] lleva necesariamente al debate, aspecto sin duda riquísimo para el trabajo en sala de clase, al que ya me referiré después. Lo que me importa destacar por ahora es que, al llevar así a un desarrollo del pensamiento crítico, el texto literario empieza a construir uno de los pies del trípode mencionado antes. Entiendo también que necesariamente ese pensamiento crítico debe pautarse por el apoyo en la ética. Y si tenemos a alguien capaz de tomar posición críticamente y con sentido ético ante una realidad literaria que domina, tendremos el individuo competente en ese espacio del saber que queremos formar en la universidad. Más aún, el sujeto de ese quehacer de lector competente, crítico y ético tendrá en el texto literario un campo de ensayo para una actitud crítica y ética ante la realidad extra-literaria. De ese modo, estaremos colaborando para formar un ciudadano consciente y capacita-

do para contribuir en beneficio de la sociedad como un todo. (GONZÁLEZ, 2013, p. 31)

O autor esclarece que essa é a justificativa para ensinar qualquer literatura. Assinala que, no caso do estudo das literaturas hispânicas, agregam-se outras razões, tais como o contexto histórico e o geográfico, uma vez que nosso país se originou da mescla entre os povos ibéricos e os indígenas, além de estarmos em um continente em que a maioria dos habitantes é falante da língua espanhola. Dessa forma, ao conhecer mais sobre a língua e a cultura de nossos vizinhos, poderíamos nos integrar melhor à América Latina.

González defende que os textos literários são acontecimentos históricos e, portanto, devem ser vistos dentro de seu contexto. Também esclarece que não é viável acreditar que o aluno brasileiro deve ser convertido em um estudante espanhol ou hispano-americano, alertando que “Tanto el recorte que los programas presenten como la actitud en sala de clase tienen que tener en cuenta la distancia que el alumno brasileño necesariamente guarda con relación a esas culturas que, como sea, siempre serán extranjeras.” (GONZÁLEZ, 2013, p. 32). Assim, o estudioso desconstrói algumas ideias conservadoras sobre o ensino de literaturas de língua espanhola.

O hispanista ressalta que a leitura literária deve ser praticada e que os estudantes precisam comprometer-se em realizar essa tarefa previamente, a qual pode ser comprovada de distintas maneiras. Enfatiza que a prática da literatura exige um trabalho conjunto entre o professor e os alunos a partir da leitura intensa e crítica. Sustenta que a reflexão leva ao diálogo e

ao debate e que, dessa prática, poderão sair não apenas bons leitores, mas indivíduos capazes de se expressarem por escrito. Em sua opinião,

[...] el debate es el ejercicio formador de individuos competentes, éticos y críticos, o sea ciudadanos conscientes que no solo dominen repertorios de lectura y teorías críticas y de análisis, sino que al enfrentar la realidad histórica y cotidiana sepan discernir posiciones y asumir aquella que mejor parezca apuntar al bien común. Con eso, el futuro profesor de Español, aunque jamás tenga que dar una clase de Literatura, no solo tendrá un conocimiento adecuado de las realizaciones estéticas en esa lengua, sino que estará capacitado por ese lado para el ejercicio de un pensamiento crítico y para transferir a sus alumnos los resultados de una práctica que habrá enriquecido notablemente su universo intelectual. (GONZÁLEZ, 2013, p. 34-35)

Concordamos com o estudioso que o principal objetivo do ensino de literaturas hispânicas nas universidades brasileiras deve ser a formação de leitores competentes, críticos e éticos. Também compartilhamos de sua ideia de que nossa função é formar formadores de cidadãos conscientes, independentemente das exigências do mercado. Por isso, é imprescindível garantir a prática da leitura literária em nossas aulas.

Outros estudiosos que se dedicaram ao tema abordado neste trabalho são André Trouche e Magnólia Brasil Nascimento, os quais reúnem suas reflexões e experiências no livro *Litera-*

tura y enseñanza (2008). Nessa publicação, os autores discutem o ensino de literaturas hispânicas não só na universidade, mas também na educação básica. Para os hispanistas, o professor, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, não pode usar o texto literário como pretexto ou mera fonte de exemplos, ressaltando que isso constitui o grande desafio para um trabalho eficaz com o texto literário em uma aula de língua espanhola.

Os autores de *Literatura y enseñanza* (2008) afirmam que o texto literário não encontrou, ainda, o seu espaço nas aulas de língua estrangeira. Dessa forma, constatam que a questão da prática da literatura no ensino de uma língua estrangeira, apesar da contribuição efetiva dos estudos da linguística aplicada, continua originando equívocos e controvérsias em diversos níveis de ensino, constituindo-se em um problema até agora não inteiramente solucionado. Também defendem que uma observação atenta do sistema educativo brasileiro indicará que as dificuldades no uso do texto literário não se referem somente ao estudo das línguas estrangeiras, mas se estendem pelo próprio ensino da língua materna, o que indica um problema mais geral de literariedade que afeta toda a sociedade brasileira. Por isso, acreditam que é importante voltarmos nossa atenção ao universo do ensino de línguas estrangeiras, particularmente, o espanhol, como uma forma de apresentar e discutir a questão.

Nascimento e Trouche (2008) destacam que os problemas das relações entre língua e literatura, ou melhor, entre o ensino de uma língua e a literatura escrita nesta mesma língua, são múltiplos e estão presentes nos diversos níveis de ensino. Para eles, há dois obstáculos concretos: a previsível dificuldade que a leitura de um texto literário em língua estrangeira oferece e a difícil acessibilidade aos livros no Brasil. Embora apontem

as referidas dificuldades, afirmam que se é certo que são verdadeiras e concretas, eles não pensam que são estes os problemas determinantes do quadro de precariedade que caracteriza estas relações. Sustentam que o eixo central dessa questão deve ser buscado na origem de todo este sistema de confusões, dificuldades e controvérsias: as concepções de língua escrita e de leitura que formam as estratégias, os métodos e, sobretudo, os objetivos dos cursos de língua estrangeira.

Os autores declaram que, no estudo do espanhol no ensino regular, seja fundamental ou médio, e nos cursos livres, o problema reside no fato de que o texto literário simplesmente não existe, ou serve somente de pretexto para algumas descrições da gramática normativa. Por sua vez, o ensino superior apresenta uma situação semelhante de precariedade, ainda que nesta área as adversidades sejam diferentes, mas não menos graves. Constatam que, na quase totalidade dos cursos universitários, o texto também serve de mero pretexto, de ilustração para as mesmas descrições gramaticais ou suscita um interesse fechado nos limites do universo da literatura. Denunciam que a exploração de um texto como meio de sensibilização para a produção individual, ou ainda, como instrumento de encantamento, é uma atividade que pouco ou quase nunca está presente de maneira regular nos cursos de língua ou de literatura. Desse modo, essa prática demonstra um grave entrave no que concerne às concepções de leitura, oralidade e produção escrita, além de indicar uma expressiva indefinição sobre os objetivos desses cursos.

Ressaltam que a prática cotidiana do ensino da literatura espanhola e hispano-americana junto aos alunos do curso de Letras permitiu-lhes questionar algumas verdades inquestioná-

veis que sempre nortearam a metodologia e as estratégias didáticas do trabalho acadêmico. Salientam que há uma “ditadura do discurso teórico”, que gerou uma deformação fundamental nos cursos de Letras, uma vez que, de uma atividade meio, de um instrumento, a teoria se transformou em um fim em si mesmo; e o texto literário, muitas vezes, se reduziu a um mero objeto para a aplicação de uma determinada teoria. Afirmam que essa deformação original leva a outras atitudes igualmente equivocadas e perigosas: a primeira é a criação de uma falsa ideia de que o trabalho com o texto literário exige um grau de sofisticação tão elevado que nunca será possível sua abordagem no âmbito da escola secundária, o que conduz à falsa conclusão lógica de que é melhor esquecer os textos, pois a literatura é para os eleitos. Também destacam que, totalmente convencidos das dificuldades de trabalhar o texto literário em suas aulas futuras, a maior parte dos alunos passa a considerar o estudo da literatura como algo sem valor utilitário, como uma “ilustração inútil” que a própria sofisticação parece confirmar.

Além disso, examinam a segunda atitude que consideram equivocada em relação ao trabalho com o texto literário: o prazer. Sustentam que os obstáculos que a absoluta predominância do mero estudo teórico cria, transformando a leitura em um ato árido, em uma tarefa nada confortável, roubam do estudante seu direito ao prazer do texto. O prazer da leitura, o encantamento que o jogo poético possa produzir - dimensões tão fundamentais no ensino de uma língua estrangeira - são, assim, praticamente proibidos aos estudantes.

É importante observarmos que, apesar de denunciarem o excesso de teoria, os autores esclarecem que não estão negando a sua importância, uma vez que ninguém seria hoje tão

ingênuo a ponto de não perceber que, para a análise literária, é indispensável uma sólida e coerente perspectiva de abordagem, que sempre será fruto de uma reflexão teórica, para que não voltemos ao impressionismo mais inconsequente. Defendem a tese de que, em um curso de Letras, é decisivo que os alunos de graduação sejam incentivados ao desenvolvimento de uma prática de leitura poética que tenha como ponto de partida sua própria sensibilidade, aliada à reflexão crítica individual, a qual só pode ser atingida através de uma prática de leitura constante.

Acrescentam que, em uma aula de língua estrangeira, muitas vezes, o texto literário é usado de tal maneira que se anula toda possibilidade de fruição. Sustentam que o uso do texto como fonte de exemplos gramaticais ou a escolha de um texto não adequado ao nível dos estudantes são fatores responsáveis pela anulação de toda possibilidade de que aqueles estudantes se tornem leitores. Declaram que um professor que não se enrede no sistema de confusões em relação ao uso do texto literário, um professor que seja, também, um leitor, saberá como usufruir dos textos de maneira a provocar em seus alunos a vontade de ler mais, de conhecer outros textos semelhantes, de buscar incessantemente novos autores e livros, levando-os a outros, em um movimento permanente de descoberta do mundo através da leitura.

Ponderam que, talvez, um dos primeiros cuidados em relação ao uso do texto literário é justamente o de permitir que seja simplesmente o que é: um texto, salientando que é importante deixar que se estabeleça, por parte do leitor, o jogo da descoberta do texto pelos caminhos que se apresentam. Os estudiosos acreditam que, dessa maneira, o leitor construirá, entre as novidades que irá descobrindo no encontro com o texto,

algo precioso: uma ponte até o mundo. Mas, reiteram que isso só ocorrerá quando o texto não for reduzido a uma mera fonte de dados gramaticais, de exemplos, de base para “complicadas” análises de caráter sintático, semântico ou gramatical, afastando-o, assim, cada vez mais de seu possível leitor interessado.

Os hispanistas propõem uma reflexão sobre o papel do professor nesse processo. Afirmam que, se por um lado há docentes que despertam o gosto, o prazer pela leitura, através de um texto literário, outros não conseguem senão fazer com que os estudantes detestem o ato de ler, desenvolvendo aversão pela leitura e considerando um peso (morto) o contato com o mundo desenhado nas folhas de papel. Nesse sentido, mais uma vez, indicam que é fundamental que o professor, seja de língua materna ou de estrangeira, não opte pelo recurso minimizador de usar o texto como pretexto ou mera fonte de exemplos, além de ser um leitor.

Em “Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira”, Antonio Roberto Esteves (2012, p. 192) relembra que adquirir uma língua estrangeira é dominar certas competências básicas, tais como a linguística, a comunicativa e a cultural, entre outras. Apesar de reiterar que os textos literários e culturais não devem ser utilizados como pretextos para fixar estruturas da língua, tal como Nascimento e Trouche, pondera que:

[...] um texto escolhido e trabalhado de modo coerente, após um planejamento adequado que direcione as atividades de forma a atingir os objetivos propostos, também pode ajudar na ampliação de vocabulários específicos, na

demonstração e fixação de diferenças regionais de léxico, de sintaxe ou de registros linguísticos, entre outros. (ESTEVEVES, 2012, p. 195)

Nesse sentido, a exploração didática da literatura é ressignificada, pois não se trata mais de usá-la como ilustração para conteúdos gramaticais, mas sim de explorar as suas potencialidades, inclusive, a aprendizagem da língua espanhola. O autor opina que “[...] o mergulho na cultura, nas artes ou na literatura continua sendo a maneira mais prazerosa de trazer até o aluno o universo da língua objeto de estudo.” (ESTEVEVES, 2012, p. 195). O estudioso sinaliza que o objetivo central do ensino de ELE deve ser “[...] a produção de um leitor crítico que seja capaz não apenas de ler um texto, mas também de ler o mundo.” (ESTEVEVES, 2012, p. 208). Assim, reforça a função social do ensino de ELE, no qual a leitura crítica é um elemento essencial. Em outras palavras, refere-se ao que se convencionou chamar de letramento.

É importante ressaltar que, atualmente, o conceito de letramento ampliou-se e fala-se em vários tipos de letramentos ou multiletramentos, entre os quais se encontra o letramento literário. Em *Letramento literário: teoria e prática* (2014), Rildo Cosson defende o ensino significativo da literatura, no qual o leitor deve se apropriar de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura. De acordo com o crítico,

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicio-

nar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014, p. 120)

Nessa ótica, o leitor letrado em literatura deve ser capaz de ler criticamente uma obra literária. Observamos que essa concepção está presente em todos os estudos dos teóricos que apresentamos nesta parte de nosso trabalho. Assim, reiteramos, baseados nesse referencial, que a principal função dos cursos que formam professores de espanhol é formar leitores críticos, competentes e éticos, apesar dos contratempos assinalados.

PALAVRAS FINAIS: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Verificamos que o professor de literaturas hispânicas deve enfrentar muitos desafios para realizar adequadamente o seu trabalho. Acreditamos que, se ele compreender o papel humanizador da literatura e o contexto contemporâneo, poderá ter mais instrumentos para lutar contra a maré de distração e o excesso de especialização por meio da promoção da leitura literária. Além disso, ao entender que a literatura é um direito e não um privilégio, supomos que será mais fácil combater o seu desprestígio e promover a leitura de textos literários.

Após compreender sua conjuntura e estabelecer sua base teórica, o docente de literaturas hispânicas que atua na educação superior estará mais preparado para incluir ou ampliar as disciplinas de literatura espanhola e de literatura hispano-americana no currículo do curso. Pensamos que o ideal é que essas disciplinas tenham a mesma carga horária. Dessa forma, não se privilegia uma em detrimento da outra, já que ambas são importantes para a formação do futuro professor de espanhol. Aliás, essa formação seria mais sólida se a carga horária de literatura fosse igual à de língua.

Em relação às disciplinas de literatura, entendemos que elas podem estar organizadas a partir de gêneros, historicamente ou por meio de estudos de movimentos literários, entre outras possibilidades. Independentemente da escolha do docente, reiteramos que o objetivo do ensino de literaturas hispânicas deve ser a formação de formadores que sejam leitores competentes, críticos e éticos. Para atingir essa meta, os métodos e as estratégias podem variar de uma turma para outra, ou até dentro do mesmo grupo. Porém, seja qual for a opção metodológica, entendemos que a leitura do texto literário deve ser praticada tanto em casa quanto na sala de aula.

Consideramos que outra tarefa desafiadora é a seleção de autores e textos. Em geral, os professores optam pelo ensino apenas das obras canônicas. Cremos que esse é um caminho possível, mas pensamos que seria instigante também incluir escritores contemporâneos e textos que não fazem parte do cânone. Assim, o estudante teria a oportunidade de expandir o seu horizonte literário e ter contato com autores e obras que falam sobre a sua época e com outras culturas que foram marginalizadas nos estudos literários.

Atualmente, o acesso ao livro literário publicado em língua espanhola ainda é difícil no país, embora a aproximação a essa produção tenha sido facilitada pela internet, principalmente, por meio da criação de várias bibliotecas virtuais. Constatamos que muitas universidades não possuem um acervo atualizado de obras literárias em língua estrangeira. Por isso, vários professores precisam comprá-las e disponibilizar cópias para os alunos ou usar as que estão na internet. Logo, trata-se de um tema que precisa ser mais debatido.

Depois de resolver o problema de acessibilidade ao livro literário estrangeiro, o professor se depara com mais um desafio: o nível de literariedade dos estudantes. Logicamente, essa dificuldade que já está presente no ensino de língua materna complica-se quando se trata da leitura de um texto literário em língua estrangeira, conforme assinalaram Nascimento e Trouche (2008). Consideramos que essa complexidade pode ser minimizada através de abordagens adequadas do texto literário escrito em língua espanhola. Logicamente não há receitas prontas, pois os grupos são diferentes, mas reiteramos que o professor de literaturas hispânicas deve priorizar a leitura da obra literária na sala de aula e não ficar restrito ao discurso teórico, o qual também é importante. Nesse sentido, a chave para o bom funcionamento das aulas de literatura é o planejamento, que permitirá explorar as potencialidades do texto literário.

Para finalizar este trabalho, gostaríamos de retomar nossa epígrafe, retirada de um texto de Mario González. Estamos de acordo com o hispanista quando ele defende que os professores universitários não devem atuar de acordo com as determinações do mercado, mas sim formar formadores de cidadãos conscientes. Acreditamos que a promoção da leitura literária

em nossas aulas pode contribuir para atingirmos esse objetivo. Afinal, o texto literário promove o debate e a reflexão, recupera nossa atenção e nos humaniza. Por isso, a literatura tem sido atacada nos regimes autoritários.

Além dessas questões, julgamos que também é fundamental ensinarmos os futuros professores de espanhol a utilizarem o texto literário em sua prática docente, bem como estimulá-los a serem leitores. Assim, a literatura poderá estar adequadamente presente nas aulas de língua espanhola desses profissionais. Talvez esses sejam os grandes desafios do professor de literaturas hispânicas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BELLOW, S. O público distraído. In: *Tudo faz sentido*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 02 out. 2016.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. São Paulo: *Ciência e Cultura* (9); 803-809, set., 1972.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: LIMA, A. O direito à literatura. Recife: EDUFPE, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

ESTEVES, A. Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira. In: MILREU, I.; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande, Bagagem/UFCCG, 2012.

GIARDINELLI, M. *Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

GONZÁLEZ, M. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña. *Revista Abechache* (5); 30-35, 2013.

NASCIMENTO, M. B. B. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA, 2008.

VARGAS LLOSA, M. *A literatura e a vida*. In: A verdade das mentiras. São Paulo: Arx, 2004.

LITERATURA É ARTE: DIMENSÃO ESTÉTICA OCULTADA NO ENSINO

Adriana Ortega Clímaco (IFSP - Campus Jacareí)
Raquel da Silva Ortega (UESC)

O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL – BREVE APONTAMENTO HISTÓRICO

Com os jesuítas, final do século XVI, o ensino de literatura é introduzido no Brasil, embora o conceito de literatura ainda não estivesse estabelecido à época. A leitura dos clássicos – poesia, cartas e discursos gregos e latinos – utilizados para o ensino de retórica e poética servia também para o conhecimento das boas regras de conduta e aquisição de erudição. Vigorava o ensino de modelos a imitar.

Esse modo de ensinar persistiu até o século XIX quando o ensino de retórica e poética foi substituído pelo de história da literatura. No Brasil, a literatura inicia como disciplina no Colégio Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, no período imperial, através de duas disciplinas: retórica e poética. Em 1860, introduziu-se, nesse colégio, o ensino da disciplina Literatura Nacional, que compreendia produções portuguesas e brasileiras.

O conceito de estudo da literatura passou a incluir a oratória, a história, a biografia e os gêneros didáticos, além dos gêneros hoje considerados como literários. O primeiro compêndio de literatura nacional surgiu em 1862, escrito pelo cônego Fernandes Pinheiro, que enfatizava os períodos literários.

Após a consolidação do romance no Brasil, este é introduzido no ensino de literatura, mas um longo caminho é percorrido até que isso ocorra. No século XIX, o romance foi alvo de críticas e debates até que pudesse ser considerado um gênero literário elevado e digno de figurar entre as obras a serem lidas nas escolas.

De modo bastante tradicional, o ensino de literatura era vinculado ao de língua portuguesa e isso perpassou todo o século XX, adentrando o século XXI. Essa distorção não é corrigida nos documentos norteadores do ensino em nosso país, que recebem críticas de alguns estudiosos pelo modo como tratam o ensino de literatura.

Segundo Leyla Perrone-Moisés (2006), a literatura, como disciplina escolar e universitária, pode vir a desaparecer. Para exemplificar, a autora cita Compagnon:

Tendo escolhido ensinar a literatura francesa na universidade nos anos 70, embarcamos num navio furado, fazendo água, afundando lentamente; ele não afundará, sem dúvida, antes que atinjamos a idade da aposentadoria, mas nós o transmitimos num estado desesperador. A presença da literatura no mundo não cessa de se reduzir, como uma pele de onagro; os estudantes que chegam aos cursos de

Letras na universidade não são mais leitores apaixonados; não sabem – como se ninguém os estivesse informado disso – que o estudo das letras passa pela prática assídua da leitura. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 17).

Para a autora, a origem do problema está na educação básica, período no qual os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e para a escrita. No entanto, essa formação tem sido deficiente e, ainda de acordo com a autora, os professores universitários se limitam a lamentar pela situação ao invés de implementar estratégias que poderiam corrigir o problema.

No início do século XXI, a disciplina Literatura foi cortada do currículo de escolas do ensino médio de diferentes estados brasileiros. A autora comenta que isso não ocorreu apenas no Brasil, mas em vários países, como França e Portugal, o que a leva a concluir que a questão do ensino da literatura é um tema agudo e atual.

Com base nesse quadro, Perrone-Moisés afirma que os documentos norteadores são sintomas da ameaça que paira sobre a disciplina Literatura na educação básica no Brasil, porque alimentam o mercado editorial do livro didático (em referência ao Programa Nacional do Livro Didático, no qual obras são selecionadas, avaliadas e, caso aprovadas, adquiridas pelo Ministério da Educação para distribuição nas escolas públicas de todo o país); diminuem o valor da linguagem verbal, supervalorizando a linguagem tecnológica; e até mesmo mencionam pouco a palavra “literatura”.

A autora enfatiza que a palavra “literatura” quase não aparece nos documentos oficiais. Tratam-na de maneira depreciativa e apresentam declarações questionáveis sobre as obras que pertencem ao cânone literário. Sendo assim, contribuem para uma redução da disciplina Literatura. No entanto, ensinar literatura canônica não é elitista, ao contrário, é democratizante, já que possibilita o contato com textos de alta qualidade. Da mesma forma, o ensino de literaturas estrangeiras não significa um afastamento da cultura brasileira, e sim a ampliação da visão de mundo do indivíduo.

Em nossa opinião, tais críticas são pertinentes. A literatura, nos documentos oficiais, está reduzida à área da leitura, de fato, como um gênero discursivo, não sendo tratada como arte em suas propriedades estéticas, como representação da realidade, muito menos como capaz de oferecer conhecimentos sobre o ser humano. Mais enriquecedor, mais produtivo, no processo de educação e formação do cidadão crítico – ideia defendida e preconizada nos documentos – seria considerar a literatura de modo global, verificando o modo como apresenta outras realidades, outros mundos e histórias. Isso permitiria desenvolver a visão de mundo do leitor, seu senso crítico (outra ideia cara aos documentos) e ampliar sua capacidade imaginativa o que, no dizer de Perrone-Moisés, impulsiona as transformações.

A autora destaca que, em sua dimensão textual, o texto literário pode conter todos os tipos de textos que o aluno precisa conhecer, visto que sua significação não se reduz ao significado, mas possibilita interpretações infinitas. Vista dessa forma, a literatura não é apenas um gênero entre os demais, pois apresenta em sua estrutura composicional hibridismo e complexidade.

Para Todorov (2012), a literatura corre o perigo de não participar mais da formação cultural do indivíduo. Esse perigo não advém da falta de escritores ou de criatividade, mas do modo como ela é ensinada nas escolas, ao se priorizar a teoria crítica e não a fruição, o prazer do texto. De acordo com o autor, o perigo que a literatura corre atualmente é o de não ter nenhum tipo de poder, isto é, de não participar de maneira mais efetiva da formação cultural do indivíduo como cidadão. Muitas vezes, o único contato que o aluno tem com o texto literário na escola é através de atividades que focalizam o ensino dos períodos e dos gêneros literários e não priorizam o ensino do texto literário em si. Esse ensino que privilegia os períodos e os gêneros literários, ao invés do texto, ainda de acordo com Todorov, faz com que a literatura perca seu poder de referência com a realidade, ou seja, a capacidade que o texto literário tem de dialogar com o mundo real.

Caio Meira, no prólogo de *A literatura em perigo* (TODOROV, 2012), afirma que o problema está justamente nesta inversão de enfoque, que prioriza o ensino da crítica, da teoria ou da história literária, mas não coloca o estudante em contato com o texto literário. Para ele, o ensino da literatura tem sido dessa maneira porque as disciplinas escolares são concebidas como ciência, e esta deve ser ensinada com instrumentos objetivos: tabelas, gráficos, sistemas. Ensinar a literatura a partir da perspectiva subjetiva da leitura do texto literário não se enquadraria nessa visão. Sendo assim, Todorov reivindica que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educativo (considerando que tal processo se dedica a formar cidadãos).

O perigo do desaparecimento ao qual está exposta a literatura como disciplina escolar e universitária, segundo Todorov e Perrone-Moisés, é real se pensamos em como, nos documentos norteadores do ensino no Brasil, esta é mencionada como um gênero discursivo; e se percebemos como, no âmbito prático, a literatura já não figura mais como disciplina nos currículos do ensino médio em grande parte dos estados brasileiros, além das incertezas no momento presente acerca da Base Nacional Curricular Comum em discussão no Ministério da Educação.

Observa-se que o pouco contato que o aluno tem, no ensino médio, com a literatura é, na verdade, história da literatura com ênfase na periodização e nas características estilísticas mais marcantes de cada época. Todorov afirma que ensinar dessa forma, enfatizando períodos e gêneros em vez do texto literário e sua fruição, faz com que a literatura perca seu poder de referenciar a realidade, ou seja, a capacidade de falar sobre e para o mundo real, perdendo, assim, o aproveitamento de sua dimensão estética. Conseqüentemente, a disciplina Literatura estaria concebida como uma ciência, o que leva ao desprezo do seu componente artístico.

Para o autor, o texto literário deve ocupar o centro e não a periferia do processo educativo. Para fazê-lo voltar a ocupar o lugar central, o procedimento é fazer primeiro a leitura do texto literário, depois o estudo da teoria. Esse modo de ensinar, embora pareça óbvio, não é empregado na maioria das escolas, onde a ênfase, como já foi dito, recai sobre a teoria antes do texto ou em lugar do texto, impedindo a fruição. Devem-se valorizar atividades que permitam inferir questões a partir da leitura e compreensão leitora, como leitura em voz alta, contação de histórias, leitura pelo professor das suas histórias preferi-

das, leitura pura e simplesmente, de fruição, sem perguntas de verificação. Isso seria produtivo, visto que consideraria o texto em sua função poética, permitindo dele fruir e perceber seu poder de encantamento e componente emotivo. O professor pode também partilhar sua felicidade de ler, como afirma Pennac (1993). Importa, portanto, fruir do poder de encantamento e emoção da literatura.

Essa capacidade do texto literário de encantar e emocionar refere-se à propriedade que a literatura possui de permitir entender o ser humano em sua expressão, seu sentir, sua presença no mundo, visto que se relaciona à vida real, às experiências pessoais, na medida em que ajuda a compreendê-las, possibilitando interação entre seres humanos. Todorov (2012, p. 23) dá testemunho do poder da literatura: “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver.”

Outro equívoco metodológico presente no ensino de literatura é o uso do texto literário, expressão artística, como um pretexto para o ensino de regras gramaticais. O texto é usado para exemplificar, exercitar e fixar estruturas linguístico-gramaticais, esvaziado de sentido. Ora, como afirma Todorov (2012, p. 93), a outro propósito destina-se a literatura:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende não se tornará um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escrito-

res que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional? E não se vê que mesmo um futuro médico, para exercer o seu ofício, teria mais a aprender com esses mesmos professores do que com os manuais preparatórios para concurso que hoje determinam o seu destino? Assim, os estudos literários encontrariam o seu lugar no coração das humanidades, ao lado da história dos eventos e das ideias, todas essas disciplinas fazendo progredir o pensamento e se alimentando tanto de obras quanto de doutrinas, tanto de ações políticas quanto de mutações sociais, tanto da vida dos povos quanto da de seus indivíduos.

Seu poder, ainda segundo o autor, está em melhorar o estado anímico, ajudar a compreender os demais e o mundo que nos cerca, amenizar a solidão, permitir a contemplação da beleza, ensinar sobre a condição humana. Por isso, sua leitura não deve ser imposta como um dever, como por vezes se verifica na escola, mas apresentada como um prazer. Pennac (1993, p. 55) fala sobre a formação do leitor em casa e na escola:

Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de por à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços, sem se contentar de esperar na virada, consentirem em perder noites, em lugar de procurar ganhar tempo, fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade.

OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a disciplina língua estrangeira passou a ser obrigatória no ensino fundamental a partir do sexto ano. A escola deve oferecer, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar (que envolve profissionais da educação, pais e alunos), dentro das possibilidades da escola. Segundo esse documento, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum que será complementada por parte diversificada (de acordo com as características regionais, culturais, da economia e da clientela). A língua estrangeira se inclui nessa parte diversificada. No ensino médio, deve-se incluir uma língua estrangeira moderna, de caráter optativo,

escolhida pela comunidade escolar, e uma língua estrangeira adicional, segundo as possibilidades da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1998) de língua estrangeira foram elaborados por educadores brasileiros, das áreas de inglês, francês e espanhol, baseados em suas experiências e investigações, com o objetivo de atuar como suporte para o trabalho do professor, para as discussões e o desenvolvimento do projeto educativo das escolas. O documento esclarece que é um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sendo necessário que o professor se envolva num processo de reflexão crítica sobre seu trabalho em aula, para que haja um desenvolvimento contínuo nessa área. Os temas centrais dos parâmetros são a cidadania, a consciência crítica com respeito à linguagem e os aspectos sociopolíticos do aprendizado de uma língua estrangeira. Seu objetivo, além de servir de base para as discussões e o desenvolvimento do projeto educativo da escola e para a reflexão sobre a prática pedagógica, é dar suporte para o planejamento das aulas, a análise de seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos, e, em especial, contribuir para a formação e a atualização profissional.

Atualmente, a língua estrangeira é oferecida de modo obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental (segundo ciclo) e em todos os anos do ensino médio. Os parâmetros que norteiam tais períodos diferenciam-se no enfoque da competência linguística: para o segundo ciclo do fundamental, enfatizam a competência leitora; e para o ensino médio, a competência comunicativa.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) relacionam o ensino da língua estrangeira à inclusão

social que, por sua vez, relaciona-se ao letramento. Este, por sua vez, busca desenvolver o leitor como alguém que possui consciência e atitude críticas frente ao que lê. Desse modo, o ensino de língua estrangeira requer que se compreenda a importância dessa consciência crítica e também pressupostos a respeito de como as pessoas utilizam a leitura, a qual contribui para a distribuição de conhecimento e poder de uma sociedade. O letramento não compreende a leitura como simplesmente o exercício da competência leitora, mas a compreensão da ideologia que se faz presente nos discursos e a habilidade de se colocar em relação às ditas ideologias utilizando as quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir).

O ENSINO DE LITERATURA ESTRANGEIRA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O ensino da leitura e a promoção do letramento nas aulas de língua estrangeira poderiam estar diretamente relacionados com o ensino da literatura. De fato, nos últimos anos, houve um aumento considerável do interesse sobre o tema, com o surgimento de inúmeros estudos que abarcam essa problemática. Tais estudos preocupam-se, principalmente, em sistematizar o ensino de literatura, posto que, de modo concreto, é comum na aula que se incorra no erro metodológico de usar o texto literário apenas como desculpa para o ensino da gramática.

No segundo ciclo do ensino fundamental, a literatura de língua materna não é oferecida como disciplina. Desse modo, o aluno só tem contato com o texto literário nas aulas de língua, nas quais tal texto é utilizado como desculpa para a

leitura ou para o ensino de gramática (o que já vimos, configura um erro metodológico).

No ensino médio, temos diretrizes distintas em cada documento. Observamos que, nos PCN, elimina-se a tríade língua / literatura / redação, que passa a ser considerada um conhecimento tradicional que deve ser reelaborado e incorporado a uma perspectiva mais ampla, que é a linguagem. De modo contraditório, ou talvez numa tentativa de correção, as OCEM sugerem a leitura como disciplina. No entanto, não especifica que esta seja literatura de língua materna, apresentando os textos de literatura nacional do Brasil como uma sugestão e não como uma vinculação obrigatória:

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém, não só com obras da tradição da literatura, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (MEC/SEB, 2006, p. 73)

Como podemos ver na citação, o ensino da literatura estrangeira não significa um afastamento da literatura nacional, ao contrário, justifica-se como um diálogo com esta, de acordo com as necessidades e os interesses da comunidade escolar. Contribui para a formação cidadã, para o desenvolvimento da aceitação da alteridade e o tratamento da cultura.

Embora nas orientações se defenda o oferecimento da literatura como disciplina, isso não acontece na prática. Em vários estados brasileiros, essa disciplina desapareceu do ensino médio entre 2001 e 2002.

Já em sua introdução, as OCEM esclarecem que o contexto de seu surgimento e, por conseguinte, sua justificativa, reside no fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporaram os conteúdos de literatura ao estudo da linguagem, afastando-se dos debates levantados sobre o ensino de tal disciplina e negando a ela a autonomia e a especificidade devidas.

De modo bastante objetivo e claro, as OCEM abordam o problema sobre o qual refletimos: a redução da literatura – arte – a um mero gênero discursivo e defendem a importância de sua presença no currículo do ensino médio:

Embora concordemos com o fato de que a literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição

limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (MEC/SEB, 2006, p. 49)

Indagar sobre essa presença não era algo cogitado pouco tempo atrás. Isso porque a disciplina sempre gozou de *status* privilegiado, tendo chegado a ser considerada um traço distintivo de cultura e, portanto, de classe social, ampliando o fosso da desigualdade. A modernidade trouxe transformações às quais não escapam o ensino da literatura, e surge a questão: se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum postulado do mundo moderno (mercado, capital, eficiência técnica, foco no indivíduo em detrimento do coletivo, dentre outros), a que se deve sua permanência no ensino médio? (MEC/SEB, 2006, p. 52). A resposta, provavelmente, poderia ser encontrada no próprio conceito de literatura: arte que se constrói com palavras. No entanto, como arte, serve para quê? É a pergunta do tempo presente ao qual nos vinculamos.

O mundo dominado pelo mercado carece de sensibilidade. A arte tem essa função de inventar, gerar, educar a sensibilidade – um conhecimento igualmente importante se comparado ao científico. No entanto, esse conhecimento tem sido deixado de lado. É mister resgatá-lo. Em sua função crítica, a arte literária também permite questionar o mundo e as relações sociais estabelecidas, não as tomando como naturais e, portanto, imutáveis, mas como construídas historicamente. Dessa forma, a literatura é vetor de transformação em sua propriedade transcendente, à qual se chega através da fruição estética. O objetivo de seu ensino, de sua presença no currículo do ensino

médio, portanto, é a “[...] humanização do homem coisificado [...]” (MEC/SEB, 2006, p. 53).

Como o ensino médio constitui etapa transitória na vida escolar, para alguns, com a passagem ao ensino superior; ou definitiva, para outros, com o fim dos estudos, a elaboração de seu currículo é problemática, complexificada ainda por trazer em seu horizonte a questão do trabalho (MEC/SEB, 2006, p. 53). As OCEM destacam como a LDB de 1996 tenta resolver a questão em três incisos nos quais apresenta os objetivos do ensino médio quanto ao prosseguimento dos estudos (consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental), à preparação para o trabalho e para a cidadania, e ao aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico na formação do educando.

Ao último ponto, está relacionado o ensino da literatura e outras artes: humanização. Para corroborar essa ideia, as OCEM citam Antonio Cândido:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (MEC/SEB, 2006, p. 54)

O cumprimento desses objetivos não se encontra no acúmulo de informações sobre estilos de época, tampouco nas características de escolas literárias, muito menos na periodização histórica literária, mas na leitura das obras. E é justamente a atividade de leitura de literatura que se perdeu no âmbito escolar. As OCEM recorrem a Regina Zilberman para apontar que talvez isso tenha ocorrido porque a literatura foi diluída em vários tipos de discursos ou textos, ou por haver sido substituída por resumos, compilações, etc. Para solucionar o problema, as OCEM propõem o letramento literário: “[...] empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (MEC/SEB, 2006, p. 55). Entende-se a experiência literária como sendo o efetivo contato com o texto:

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (MEC/SEB, 2006, p. 55)

As OCEM fazem críticas à postura dos PCN+ Ensino Médio (2002) quanto à ênfase radical no interlocutor, o que permite estabelecer as opiniões pessoais dos alunos como critério de juízo da obra literária, ou seja, o leitor decidiria a literariedade do texto. Além disso, criticam o foco exclusivo na história da literatura e sua proposta como competência a ser desenvolvida. Direcionam críticas também à definição equivocada de fruição estética presente em tal documento norteador, que a apresenta como divertimento apenas. Sobre isso alertam: “[...] não podemos confundir prazer estético com palatabilidade” (MEC/SEB, 2006, p. 59).

Defendemos que esse diálogo na escola deve se dar de modo interdisciplinar, ou seja, como um trabalho de planejamento conjunto das disciplinas de literatura e língua estrangeira que, por sua vez, será a língua escolhida pela comunidade segundo seus interesses. No entanto, o que observamos na prática docente é que ainda que a escola tenha feito opção pela oferta de língua espanhola, o máximo que os alunos chegam a ter de literatura estrangeira é a de língua inglesa, apresentada de modo canônico (isto é, como exemplo de escolas literárias) e desassociada das questões propostas nos documentos oficiais sobre como poderia ser o ensino de literatura estrangeira.

Ressaltamos também que os documentos preconizam que se ensine a língua estrangeira a partir da heterogeneidade genérica. Devido ao que nos parece uma má interpretação do texto dos documentos, na prática docente o que se vê é a redução da literatura a um gênero discursivo, diluído entre outros e, para fazê-lo, esvaziam-na de seu significado estético, dado que literatura é arte, antes de tudo. Afirmamos que proceder assim é mais um equívoco metodológico, visto que, como pudemos

perceber na análise dos documentos, estes não recomendam que se aborde a literatura de maneira simplista, e sim mantendo todos os seus significados artísticos e estéticos.

O ensino de literatura estrangeira não se realiza no ensino de língua, mas no de literatura propriamente dita. Por isso é tão importante a presença dessa disciplina, para garantir seu arcabouço estético e não apenas genérico discursivo. A disciplina, portanto, não deve ser literatura brasileira, mas literatura.

Diante de todo o exposto, concluímos que é necessária uma reflexão atenta sobre a questão do ensino da literatura estrangeira, com vistas à conscientização de que caminhos seguir para a realização de um trabalho docente que cumpra com as orientações dos documentos que regem a educação no Brasil e, por sua vez, dê à literatura estrangeira seu lugar como arte e mantenha sua dimensão estética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

CLÍMACO, A. O.; ORTEGA, R. S. O ensino da literatura estrangeira segundo os documentos oficiais brasileiros. In: *Lectura y escritura del discurso literario 8 / Diana Moro...* [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Liliana Tozzi. - 1. ed . - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015. Libro digital, PDF - Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. *Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia*; 8.

MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Línguas, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria

de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Ensino Médio. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, L. *Literatura para todos*. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia/Universidade de São Paulo, 2006.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

FORMACIÓN DE LECTORES DE FICCIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Juan Pablo Chiappara (UFV)

Las reflexiones que presento en este trabajo han ido surgiendo a lo largo de los últimos años en el marco de mi trabajo como profesor e investigador de literatura hispanoamericana en la licenciatura de Letras de la Universidad Federal de Viçosa (UFV). Por eso agradezco a los alumnos que han pasado por mis salones de clase, así como a los que he orientado en proyectos de iniciación científica y en TCC; todos han contribuido con mis reflexiones sobre los desafíos que representa la enseñanza de la literatura y, en particular, de la literatura hispánica en el ámbito de la formación de profesores. Este trabajo es, pues, un alto en un camino que sigue.

Para entrar de lleno en el tema, creo importante hacer notar que, en el contexto brasileño, cuando un profesor de licenciatura recibe a sus alumnos en un 5º período para enseñarles literatura hispánica, como es el caso en el pênsum del Curso de Letras de la UFV, sabe que la gran mayoría nunca antes ha tenido un contacto general ni específico con la literatura hispanoamericana o española. Sin embargo, lo que sor-

prende es constatar que son pocos los alumnos que se inscriben en un curso de Letras teniendo consciencia de antemano de que se han inscripto en una carrera en la que la carga horaria de literatura es grande, así como el volumen y la complejidad de lecturas obligatorias también lo son. Pero hay algo más que sorprende, aunque parezca un efecto natural de lo anterior, y es la baja disposición a leer que tienen los alumnos en general.

Un docente de literatura no puede dejar de ver este escenario con preocupación e intentará intervenir de la forma más eficiente posible para construir otra realidad durante las asignaturas que tiene bajo su responsabilidad en el curso. Pero, al abocarse a dicha tarea, debe enfrentar un primer gran escollo que va más allá de una baja disposición a leer; me refiero al bajo rendimiento cuantitativo y cualitativo de lectura que presentan los alumnos en lo que a textos literarios se refiere. No es solo una cuestión vinculada a la lengua extranjera, sino que se trata de un escollo aún más grande, algo que me parece más difícil de vencer que la adquisición de la competencia lingüística; me refiero a la baja performance en la capacidad de lidiar con el lenguaje, el universo, el modo, los presupuestos y los códigos propios del discurso literario ficcional. Es éste, pues, el gran desafío a ser vencido en clase de literatura hispánica con los alumnos y el cual me motiva a escribir este *paper*.

Frente a esta situación, el profesor podría desanimarse y tratar de hacer un trabajo aceptable, sin intentar remontar la cuesta que significa convertir a no lectores de ficción en lectores de ficción. Un trabajo aceptable sería conformarse con presentar la literatura desde la perspectiva de la información, como si lo realmente fundamental fuera transmitir un cierto volumen de conocimientos más o menos preciso, con la inten-

ción de que luego, cuando sus alumnos ejerciesen la docencia en la enseñanza media o en algún curso libre, pudiesen utilizar esta información literaria o subsidiaria de lo literario en alguna de sus clases de lengua española. Por supuesto que no es éste el trabajo que proponemos que se desarrolle cada vez más en los cursos de Letras de español en lo que a la enseñanza de literatura se refiere. El desafío es *mucho* más grande en la medida en que proponemos la formación de lectores de ficción que, futuramente, también puedan contribuir con la formación de otros lectores de ficción a partir de su trabajo como profesores.

Lograrlo no es sencillo y uno de los motivos es el que señala el escritor argentino Guillermo Martínez (2005, p.10-11, destaque del autor) en “Elogio de la dificultad” cuando afirma que: “La primera dificultad es que leer, para bien o para mal, es leer mucho.” Con ello, Martínez alerta sobre cómo funciona el mundo de la lectura para cualquier persona. Aquellos que están dentro lo saben, pero también lo intuyen quienes no lo están y, al presentirlo, no es rara la reacción de rechazo hacia la lectura que se les recomienda o exige, como es el caso en la universidad. Lo que se deduce de lo que piensa Martínez es que leer un libro, dos, tres libros, cuatro, etc. es importante, pero no forma un lector porque un lector se forma a partir de un determinado momento en el cual el número de libros leídos se ha perdido de vista y la lectura de nuevos libros se convierte en una especie de puntitos que, entre consciente e inconscientemente, van rellenando un tablero imaginario en el cual el mapa personal (como si fuera el mapa de un sistema de subterráneos que no para de crecer en una ciudad que se extiende sin cesar) se va “completando”, aunque sepamos que la idea de completud es inapropiada porque prevalece la certeza de que la infinitud pre-

sentida impide imaginar un recorrido por ese vasto territorio de la ficción que no se tope con la idea de lo inabarcable.

Delante de este panorama, lo que se puede cambiar es la actitud y las tareas del profesor, quien, en vez de conformarse con hacer un trabajo aceptable, es decir, dar un curso informativo, puede plantearse no solo esto, sino también buscar ayudar a sus alumnos a que entiendan cuáles son las razones que hacen que valga la pena convertirse en lectores de ficción. Los realistas (no los llamaré pesimistas), entre los cuales me encuentro sin ninguna duda, saben que tal vez no se pueda revertir una situación social y cultural dada como la de la relación con el libro a escala de una clase entera, aunque estemos en una clase de estudiantes de Letras. Claro que suena raro. Es como si en un curso de medicina los alumnos fuesen reacios a relacionarse con gente y el profesor tuviese que convencerlos a querer tener contacto con cuerpos humanos. Sin embargo, el realista que soy yo sabe que vale la pena intentarlo porque alguno de esos alumnos que pasan por nuestras aulas recogerá ese legado y decidirá, más temprano o más tarde, internarse en la selva espesa de la ficción, donde hay una forma de entender la vida que late agazapada a la espera de un lector. Es que estoy convencido de que la lectura de ficción puede cambiar para mejor la existencia de una persona, si somos realistas, y la vida de una clase entera, si nos ponemos utópicos.

Tal vez algún lector de estos párrafos ya esté pensando que una postura como la que planteo lleva a alejarse de una manera de trabajar la literatura hispánica en clase que considere la ficción tan solo como un soporte cultural cuyo único destino sería abordar aspectos de tal o cual sociedad en tal o tal otra época; quedarse en esto significaría aceptar que el foco no está

en la especificidad literaria del texto, o sea, que no se le reconoce el lugar que ocupa en un sistema de referencialidad del cual forma parte, lo que Pierre Bourdieu (2005) ha llamado el campo. Esta manera de concebir la presentación de la literatura en clase ratifica una visión de la enseñanza de la ficción y del papel que ocupa en la formación de un profesor de Letras a la cual me opongo. Además, también tomo distancia de una forma más reductora aún de concebir el uso del texto literario en clase de lengua española, o sea, la que lo concibe meramente como material didáctico para tratar de tal o cual dificultad o característica lingüística. Esta actitud es probablemente poco o nada común en las clases de literatura de la licenciatura de español, pero es la actitud pedagógica con la cual se trata comúnmente el texto de ficción en el contexto de la enseñanza de la lengua española en colegios o, incluso, en cursos libres y aun en cursos de actualización de profesores, cuando a algún profesor se le ocurre emplear textos literarios.

La literatura tomada como un saber subsidiario de la enseñanza de lenguas extranjeras es algo que debe ser pensado en la relación que se establece entre la licenciatura y la enseñanza media. Por supuesto que no se puede analizar ni reflexionar sobre el asunto de la misma forma si nos referimos a ésta o a aquélla; sin embargo, los dos ámbitos están directamente relacionados porque recibimos alumnos de los colegios y porque formamos profesores que a ellos volverán. Por este motivo, aunque en este trabajo mi foco sea pensar sobre lo que pasa en la licenciatura y proponer algunas alternativas, me parece necesario abrir un paréntesis para pensar lo que sucede en los libros didácticos del PNLD. Elijo evocar como ejemplo las reseñas de dos manuales que aparecen en la *Guía de livros didáticos*:

PNLD 2015: língua estrangeira: ensino médio (MEC/SEB/FNDE, 2014). Opto por esta guía expresamente porque una de las reseñas destaca, al contrario de lo que se podría imaginar, una carga de literatura más grande de lo normal en uno de los libros elegidos para el PNLD del año en cuestión. O sea, una de las reseñas señala que uno de los manuales no contiene ninguna mención a la literatura y la otra destaca, entre otras cosas, que en el otro manual analizado la lectura literaria ocupa cierto espacio en el proyecto del libro e, inclusive, menciona algo alentador desde mi punto de vista: “Além disso, também oferece ao aluno projetos que abordam textos literários e que favorecem o desenvolvimento da fruição artística.” (MEC/SEB/FNDE, 2014, p. 26, subrayado nuestro). Pero una golondrina no hace verano y el hecho de que se destaque esta característica muestra lo muy poco común que es que la literatura tenga cierto espacio en los libros didácticos en los términos que lo propongo en este trabajo. De hecho, si observamos con atención la descripción del contenido del manual mencionado en la reseña, a pesar de mi entusiasmo con el lugar que ocupa la literatura, lo cierto es que en los 3 volúmenes de esa colección, con 6 capítulos cada volumen, solo uno destaca la palabra literatura en el título, es decir, el capítulo 2 del Volumen 2, que se llama “Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?” (MEC/SEB/FNDE, 2014, p. 25). Pero veamos, ¿es posible no observar que la palabra literatura viene asociada y subordinada a la palabra lengua? De todos modos, mi intención no es criticar ningún libro en particular, sino que me interesa hablar de un problema que considero general en la forma como se concibe la importancia, el lugar y el modo de abordar la literatura de ficción en el contexto de la formación

de profesores de español en Brasil y, como consecuencia, en la enseñanza de la lengua en los colegios.

Por supuesto que la relación de subordinación de la literatura a la enseñanza de la lengua en la enseñanza media no se da desvinculada de un contexto institucional que remonta a las políticas educativas que emanan del Ministerio de Educación y de los departamentos de Letras de las universidades públicas federales o estatales, sobre todo. Si los manuales del PNLD no contemplan la enseñanza de literatura como la propongo es que siguen las directrices de los documentos oficiales, los cuales, a su vez, son fruto de una concepción de la enseñanza de lengua extranjera (e hispánica, en particular), que tiene una influencia directa en los manuales. La pregunta es: ¿por qué los manuales del PNLD como un todo contemplarían la enseñanza de literatura de lengua española como un contenido específico y no subordinado a la lengua si los documentos oficiales que rigen las normas para la enseñanza de la lengua extranjera (PCN, OCEM) no mencionan la palabra literatura al hablar de la lengua extranjera? Nada cuesta recordar que los documentos oficiales son escritos por profesores de universidades de todo el país y reflejan una realidad concreta en lo que se refiere a la visión de dichos profesores sobre la formación de profesores de español y, en segunda instancia, su visión sobre la enseñanza de esta lengua en la enseñanza media. A su vez, creo que esto explica una sensación que tengo hace años: que la visión dominante en las universidades sobre la formación de los profesores de español en el contexto de las licenciaturas ve las materias de literatura como una prótesis que el cuerpo del pènsum no terminaría de asimilar. También se trata, pues, de cambiar esta forma de entender las cosas.

Si se consultan los PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) y el volumen 1 de las OCEM (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*), publicado en 2006, se verá fácilmente lo que afirmo. Parece mentira (pero es verdad) que las OCEM tengan un capítulo excelente sobre los conocimientos de literatura, el enfoque, la concepción de un lector y su formación y que este mismo capítulo se restrinja al caso de la literatura en lengua portuguesa. Impacta aún más que, luego de esta excelente disertación sobre el papel de la universidad y de la escuela en la formación de lectores y en la especificidad de la formación de lectores de ficción, en el capítulo siguiente, el dedicado a la lengua extranjera (incluido el apartado específico de la lengua española), con sus treinta páginas, no se mencione ni una vez el sustantivo literatura ni tampoco el adjetivo literario. Las OCEM se han convertido en referencia no solo para la actuación del futuro docente en la enseñanza media, sino también durante la formación de ese docente en la universidad. Esto explica también, por lo tanto, la relación que el propio alumno desarrolla con las materias de lengua y con las de literatura en lo que concierne a sus reflexiones sobre la docencia en el área de español.

Por eso no es poco común que, además de lo que ocurre en los cursos de licenciatura, se armen cursillos de actualización o incluso de especialización en español en los que el uso de textos literarios, cuando aparece, está asociado a una idea de literatura que la sitúa en el plano de lo accesorio, como si se tratara de dar un aire sofisticado a la enseñanza de la cultura de tal o tal pueblo de lengua española, como si se quisiera elevar el estatus del pênsum. Esta actitud creo que revela dos prejuicios condenables: atribuirle a la literatura un aura especial que la considera como un artículo de lujo o de élite y que, por serlo,

no debe ocupar un lugar central en la tabla de contenidos, pero también revela la actitud contraria, es decir, la que supone tomar al texto literario por un tipo textual más en el ámbito de otros modos del discurso, error del que advierten muy bien las propias OCEM, aunque en el capítulo que aborda los conocimientos de literatura en portugués:

Embora concordemos com o fato de que a literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. (MEC/SEB, 2006, p. 49)

Negar la autonomía y la especificidad de la literatura al usarla para enseñar lengua o tal aspecto social o histórico deducible del texto hace que se incurra en el error de pensar que lo clave del discurso literario funcionaría, como lo esbozamos más arriba, dentro de la lógica de la comunicación de información cuantificable y clasificable en un relato más o menos positivista; tal actitud frente al discurso literario presenta aún el problema de ofrecerle al alumno un diagnóstico sobre la realidad que pretende ser objetivo, lo cual implica en una lectura superficial de lo literario, ya que extrae de ella solo lo informativo. En el mejor de los casos, en lo que concierne a las OCEM, la negación de autonomía y especificidad se contrabalancearía con la idea de letramiento, concepto que sí aparece en los capítulos de lengua extranjera de este documento. Pero veamos que, aunque uno

haga el esfuerzo por entender, no se puede dejar de concluir que no se trata de contrabalancear, ya que la jerarquización entre lengua y literatura domina a favor de la primera.

No intentaré resumir aquí el alcance amplio desarrollado en las OCEM sobre letramiento, concepto que ha dominado el campo de la enseñanza de lengua materna o extranjera a lo largo de lo que va del siglo XXI en Brasil, sino que me conformaré con mencionar que dicho alcance encuentra un límite infranqueable cuando se topa con lo específicamente literario, ya que en este mismo capítulo dedicado a los conocimientos de lengua extranjera no aparece ni una única vez el concepto que podríamos esperar encontrar y que quiero encontrar pero no encuentro, es decir, *letramiento literario*. Una vez más es necesario reportarse al capítulo de conocimientos de literatura en lengua portuguesa para encontrar el problema planteado y una definición de dicho concepto que convenza y que me convence: “[...] emprender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, sendo dela a experiência literária.” (MEC/SEB, 2006, p. 55, subrayado nuestro).

Deconstruir, entonces, el espacio dado a la enseñanza de la literatura hispánica en el ámbito de la licenciatura de español me parece crucial y apremiante, así como es urgente reconstruir dicho espacio a partir de presupuestos que devuelvan a esta área del saber un lugar propio. Personalmente, la perspectiva que adopto con mis alumnos de cara al comienzo de su iniciación a la lectura de obras ficcionales hispanoamericanas es la de plantear y tratar de responder una pregunta que apuesto (a partir de mi experiencia en clase a lo largo de años) que jamás les ha sido planteada antes en el ámbito escolar y que tampoco se han planteado por sí mismos: ¿para qué sirve la ficción? Más

precisamente, ¿para qué me sirve a mí, joven brasileño que ha elegido estudiar Letras convertirme en un lector de ficciones, sabiendo el esfuerzo hercúleo que requiere dicha tarea? Más allá de mi formación profesional en desarrollo, se pregunta el alumno joven, ¿tengo realmente interés en dedicarle horas y horas de la semana a las lecturas obligatorias, o trataré de hacer de cuenta que he leído y seguiré mi vida de no lector tan campante? Es en estos momentos que vuelvo a hacerme a mí mismo la siguiente pregunta: ¿se estarán recibiendo médicos en Brasil que no quieren saber nada con la gente, con sus cuerpos, o ingenieros que no tienen ganas de saber muy bien cómo se debe hacer para construir un viaducto o un puente que no corra el riesgo de caerse? En nuestro caso de las Letras solo se puede tratar de convencer a alguien a tomar el sendero arduo que supone transformarse en lector (es a eso que remite Guillermo Martínez con el título “Elogio de la dificultad”) si se le hace entender para qué le puede servir ser un lector de ficción y cómo el éxito o el fracaso en el marco de la profesión elegida tiene un alcance social determinante, aunque los riesgos y consecuencias graves que un mal profesional puede ocasionar a toda la sociedad sean más difíciles de cuantificar que las estadísticas sobre muertes por negligencia o mala formación de médicos o ingenieros.

En el libro *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción* (2011), el mexicano Jorge Volpi propone ideas estimulantes sobre la perspectiva que puede adoptar la consideración de la ficción como objeto en sí, objeto simbólico, que viene desarrollándose a instancias del homo sapiens, el más primitivo, y sería la responsable por buena parte de lo que aún consideramos un ser humano, aunque el poshumanismo empiece a agrietar estas certezas con sus tesis tentadoras; pero esto es harina de

otro costal. De forma muy clara, Volpi (2011, p.15) expresa el papel social de la ficción al decir que: “El arte no solo es una prueba de nuestra humanidad: somos humanos gracias al arte.” Si bien no pretendemos comentar toda la argumentación sofisticada que presenta el autor en su libro, vale la pena citar una de sus conclusiones porque permite entender el lugar desde el cual planteamos la importancia de formar lectores de ficción:

En resumen, la ficción literaria debe ser considerada una adaptación evolutiva que, animada por un juego cooperativo, nos permite evaluar nuestra conducta en situaciones futuras, conservar la memoria individual y colectiva, comprender y ordenar los hechos a través de secuencias narrativas y, en última instancia, introducirnos en las vidas de los otros, anticipar sus reacciones y descifrar su voluntad y sus deseos. (VOLPI, 2011, p. 49-50)

Por otro lado, es necesario enfocar todo el problema planteado hasta aquí dentro de un contexto aún más amplio. No solo en Brasil, sino en todo el mundo, el saber en su carácter epistemológico viene sufriendo presiones de una forma de organización social que da predominancia a lo que se considera esencial para formar sociedades competitivas en un escenario donde la producción, el consumo y el crecimiento cuantitativo son los focos principales. Como ya lo expresé, en el reparto más o menos implícito que se viene dando en el ámbito de las lenguas extranjeras dentro de la universidad en Brasil, ha quedado claro que la relación entre los estudios lingüísticos y los estudios literarios ha hecho que la balanza política se in-

cline a favor de los primeros; no es otro el motivo por el cual las OCEM contienen treinta páginas específicas sobre lengua extranjera y no se haga mención ni una vez a la palabra literatura. Esta, se quiera o no, ha sido llevada a ocupar un lugar subalterno en el imaginario de la mayoría de los alumnos; esto se refuerza en la capacidad que tienen los estudios lingüísticos de ofrecer respuestas prácticas/concretas (entre comillas) sobre los *corpus* de investigación, ya que la lingüística que predomina en los departamentos de Letras hoy, y hace más de una década, es sin duda la discursiva, la cual, habiendo surgido de la necesidad de deconstruir un discurso dominante y buscando dejar en evidencia los mecanismos ideológicos que lo sustentan, ofrece prácticas de lectura instrumentales que el alumno (y el profesor) reciben como formas de ayudar a resolver los problemas de género, etnia, generación, subalternidad, dominación de clase, exclusión, abuso de poder, ausencia de libertades, etc, que cada uno puede vivir en carne propia o, en su defecto, que están presentes cada vez más en sociedades como las nuestras, las cuales siguen (legítimamente, no lo niego) buscando soluciones para las desigualdades y los abusos seculares vinculados a esas cuestiones. Y por eso tampoco es casual que dentro de los estudios literarios también sean los proyectos que enfocan la ficción como una plataforma de despegue para tratar sobre todo estos asuntos socioculturales los que atraen más interés. Si esto puede ser considerado un avance dentro del mundo académico, es también motivo de cuestionamiento cuando se trata de pensar a partir de una visión de la literatura que la considere no solo (no solo, por lo menos) desde una perspectiva militante, a falta de un término más apropiado.

El problema está en que la perspectiva que hace predominar lo sociocultural y el compromiso social militante, sin quererlo, puede contribuir con una forma depreciada de ver la literatura que es típica de nuestra época. De hecho, en general, la literatura es portadora de un saber que en el mundo de hoy se suele considerar superfluo y caduco y que, por serlo, debería, según esta perspectiva, abrirle paso a otro saber que es visto como funcional y del cual, me parece, se espera que no le cause grandes extrañezas al alumno, a quien el sistema educativo intenta agrandar para que permanezca en él lo más posible; para ello, entre otras cosas, este paradigma nuevo lleva adelante la idea de ayudar al estudiante a solucionar sus problemas, algo que todo el sistema educativo asume cada vez más como uno de sus principales focos, en detrimento de la transmisión de conocimientos a sujetos que estarían en condición de ejercer una crítica desde lugares propios; la idea de esfuerzo, sacrificio y austeridad que requiere la adquisición de un saber nuevo y complejo va dejando, así, paso a la idea de una escuela que da preferencia a lo terapéutico, a lo instrumental y al entretenimiento. Además, este paradigma cree y confía en la espontaneidad del saber del sujeto mucho más que en la necesidad de transmitir una tradición más antigua que los alumnos, la cual, creo yo, debería ser dejada en herencia a las nuevas generaciones justamente en el ámbito escolar; el nuevo paradigma parece considerar que la función de la escuela sería, sobre todo, enseñar conocimientos muy básicos y muy prácticos de la vida cotidiana, de su presente, y volverse funcional frente a una sociedad que se ve como disfuncional, caótica, conflictiva e, incluso, ineficiente. Esta realidad que viene transformando la escuela y la concepción de saber lleva al filósofo francés Alain Finkielkraut (2013, p. 131, traducción nuestra) a plantear un par de preguntas simples que

también nos interpelan a nosotros en Brasil: “¿Pero sabemos y podemos transmitir todavía? ¿Hay todavía un lugar para las obras y las acciones de los muertos en el mundo fluido, volátil y voluble de los vivos?”²

Bajo el discurso de la contemplación de la diferencia del otro (discurso que corre el riesgo de deslizarse hacia la demagogia), me pregunto si no se termina por proponer una escuela en la cual lo que prevalece sería lo igual, ya que dicha escuela, en general, se la propone ahora como el lugar donde el alumno trae su propio saber, al cual el profesor debe adaptarse para que el alumno se sienta acogido, valorizado, integrado, reconocido. Tengo consciencia de que criticar este paradigma que se ha puesto de moda progresivamente en las últimas décadas no solo en Brasil puede parecerle a más de uno una actitud conservadora. Sin embargo, invito a reflexionar sobre el hecho de que la escuela debe mantener la función de entregarles a los alumnos una tradición que los precede, la que creo que vale la pena preservar en la misma medida que cuestionar. Acoger y reconocer al alumno como portador de una identidad y de un saber que deben ser considerados no tiene por qué suponer que la escuela deba conformarse con lo instrumental; yo creo que la concepción de una escuela como ésa puede convivir con la capacidad, por parte del sistema educativo, de transmitir el saber acumulado por una tradición o por más de una.

En el caso de la transmisión de un saber literario, que supone un *corpus* que quien llega al aula desconoce, no cabe la menor duda de que esa idea de escuela en la cual el alumno tie-

2 “Mais savons-nous et pouvons-nous encore transmettre? Y a-t-il encore une place pour les oeuvres et les actions des morts dans le monde fluide, volatil et voluble des vivants?” (FINKIELKRAUT, 2013, p. 131)

ne un saber equivalente al del profesor (aunque sea otro saber, se entiende) puede ser colocada en tela de juicio. No se trata de negar que la lectura que se hace de la tradición sea, esto es evidente, pauta por el sujeto, el cual vive en el presente con una cultura determinada, lo que es verdad tanto para el profesor como para el alumno. Sin embargo, esta realidad innegable no puede obliterar otra verdad que consiste en entender que en la tradición del *corpus* literario hay modos de leer que están acumulados a los cuales un alumno recién llegado debe ser iniciado; todas las lecturas son válidas, pero no todas tienen el mismo nivel, la misma coherencia, el mismo alcance ni la misma importancia (sí, importancia) en el debate sobre la literatura y la ficción, el cual trasciende en mucho el ámbito de la universidad. No todo es siempre relativo o, dicho de otro modo, también hay códigos que rigen la relatividad de los criterios y de los juicios y también debemos ser iniciados a esta relatividad. De otro modo, sería todo muy sencillo y no seríamos una comunidad humana, con lo que eso supone a nivel de acumulación de una memoria y de saberes. Si no entendemos esto, corremos el riesgo de proponer una escuela que tenderá a volverse cada vez más el lugar donde se discuten aspectos cotidianos que, en vez de implicar emancipación, preparará a los alumnos para volverlos dóciles y funcionales a los engranajes de una máquina de producir y consumir que los espera ansiosamente, máquina que ratifica las relaciones de poder que mantienen a la gran mayoría en una relación de dependencia radical.

A esta altura de los maduros debates sobre la enseñanza del español en Brasil, la enseñanza de la literatura en el ámbito de la lengua extranjera merece el reconocimiento de su especificidad y autonomía. Y no por el hecho en sí, sino para que pase

a contribuir con la formación del profesor de una forma más consciente y consistente. Ya se ha superado en la enseñanza de lenguas extranjeras la fase en que el último objetivo fuese la comunicación. Ahora, con retraso, pretendemos que se realice el mismo recorrido que ocurrió entre los PCN de literatura (1998 y 2000) en portugués y el capítulo 2 de las OCEM (2006), donde queda claro que se retoma dicha especificidad y dicha autonomía delante de un escenario en el que los PCN fundían todo bajo el manto de la palabra lenguaje (MEC/SEB, 2006, p. 49). Y aunque entendemos la diferencia que hay en la enseñanza media entre el portugués y la lengua extranjera, creemos que en el espacio que le cabe a la formación de profesores de español en las licenciaturas se debe adoptar esta misma perspectiva. Primero, por la formación en sí de estos profesores y, segundo, para que, una vez que lleguen a los colegios, puedan trabajar con la ficción de tal modo que exista la posibilidad de que los discentes se apropien de la literatura, lo que contribuirá con la formación de lectores y no solamente de lectores que busquen en la ficción apenas un sucedáneo de otros saberes, ya sea el histórico, el sociológico, el biográfico, el de género o el cultural en su sentido idiosincrático. El desafío es cómo formar lectores que busquen y obtengan una experiencia literaria, la cual eventualmente los podrá conducir a esos asuntos colaterales a la ficción, pero con una mediación de lo estético que es específica del discurso literario y fundamental para acceder a la cultura en cuanto pensamiento.

En la práctica, para lograr lo que propongo, mi abordaje de la enseñanza de literatura hispanoamericana en el contexto de una licenciatura de lengua española se estructura sobre la base de tres grandes bloques de conocimiento: uno que se

compone de textos que discuten el papel de la ficción desde diferentes perspectivas, otro que propone analizar los mecanismos propios del funcionamiento de la ficción y un tercero que se basa en textos de ficción que presentan a los alumnos los principales debates estéticos y culturales desde 1492 hasta el presente. Es la confluencia de estas tres perspectivas la que me parece que puede ayudar a formar lectores de ficción porque han formado algunos en mis años de experiencia.

A lo largo de los últimos períodos en la licenciatura, dentro del primer bloque, vengo trabajando con una serie de textos que me parece que ayudan a los alumnos a entender qué es la ficción, cómo funciona socialmente y para qué sirve, al mismo tiempo que los conduce a formarse por sí mismos un panorama que deberán ir enriqueciendo en las relaciones con otras asignaturas; las de literatura, en particular, y todas las otras, en general, ya que la idea es que, de un lugar de cierta invisibilidad que tiene para muchos alumnos la literatura hispánica en lo que llamamos todos *formación de profesores*, pase a ocupar la importancia que realmente debe tener en el contexto del p^énsum para la formación de sujetos críticos, pero que ejerzan la crítica amparados por el conocimiento de una tradición que es más antigua que ellos y no solamente a partir de posturas que podríamos llamar espontáneas porque se amparan en un conocimiento de mundo general que moviliza opiniones y no un saber. En este bloque de textos con el que trabajo hay ensayos y cuentos, de los cuales mencionaré algunos. Huelga decir que los textos con los que trabajo me parecen totalmente sustituibles por otros, ya que la idea es que cada profesor encuentre en el vastísimo *corpus* de la literatura hispánica aquellos textos y obras que considere más eficientes para alcanzar la propuesta de fondo que planteo.

A modo de ejemplo, por lo tanto, cito uno de los textos que suelo leer primero con mis alumnos: “Réquiem por la novela”. Se trata de un texto fronterizo por su género, al mejor estilo borgeano, con el cual Jorge Volpi abre el brillante libro *Mentiras Contagiosas*. Este texto contribuye con mis objetivos porque le plantea al alumno un mundo futuro, muy parecido al nuestro, pero a principios del siglo XXVIII, cuando no existe más la ficción. En ese ambiente distópico que subyace al relato, el narrador nos va mostrando cómo esa sociedad futura y, por lo tanto, supuestamente más evolucionada (juega con nuestra idea de futuro y de progreso de forma irónica, por supuesto) ha superado definitivamente la ficción y la considera inútil:

¿Cuánto hubiese avanzado la humanidad, si, en vez de malgastar sus energías con estos delirios las hubiesen invertido en tareas más provechosas? Si, en lugar de demorarse con peripecias de espías, enamorados y facinerosos, nuestros antepasados hubiesen agotado libros de filosofía, de historia, de matemáticas? ¿Cuánto hubiese avanzado la humanidad? ¿De qué manera se hubiese acelerado nuestro desarrollo económico, nuestra civilidad política, nuestra andadura tecnológica? Pero nuestros ancestros padecían una predisposición. Tuvieron que pasar mil años antes de extirpar esta distracción [...]. (VOLPI, 2008, p. 12)

Esta reflexión del narrador personaje del texto de Volpi coloca de forma perspicaz uno de los grandes prejuicios que sufre la ficción en nuestra sociedad. A través de este texto, se le puede hacer entender al alumno por qué la ficción ocupa el

lugar que ocupa en nuestra sociedad actual, de qué manera esa sociedad futura es ya nuestra sociedad del presente y, en qué medida, cada uno de ellos estaría o no, al principio, más o menos dispuesto a pronunciar como propias las palabras de ese narrador personaje de Volpi. Es un texto que, por lo demás, admite una lectura política, ya que inclusive para quien gobierna en las universidades y para las agencias de fomento a la investigación y a la organización de eventos académicos la visión de la inutilidad de la ficción viene ganando espacio en las políticas de distribución del dinero público con el que se cuenta. Pero Volpi, sobre todo, plantea en ese texto aquello que ahora me interesa más: la importancia de la ficción como modo de la narración y del discurso para la formación de las sociedades, de su imaginario y, por lo tanto, de la forma de representarse a sí misma. Sin duda que la reflexión planteada en “Réquiem por la novela” puede llevarnos hacia otras formas de ficción, como el cine, el teatro, los videojuegos, pero nos lleva a la ficción literaria sin duda y es dentro de ésta que el mexicano elige todos sus ejemplos.

Otros dos textos que suelo utilizar para motivar la reflexión en este primer gran bloque que destaco son, por un lado, el ya mencionado y comentado ensayo de Guillermo Martínez “Elogio de la dificultad” y, por otro, uno del escritor colombiano Juan Gabriel Vásquez que se llama “Los hijos del licenciado: para una ética del lector” (2009). Este último empieza con una frase que creo que desafía a mis alumnos y se las ofrezco para que justamente empiecen a recorrer un camino que pueda hacerla comprensible en la práctica:

La lectura de ficción es una droga: el lector de ficciones, un adicto. Como toda adicción,

cualquier intento por explicarla es necesariamente limitado, porque tarde o temprano se topará con el muro de lo irracional. (VÁSQUEZ, 2009, p. 19)

Esta frase, con la cual Vásquez abre el texto, no es ingenua. Al escritor colombiano le interesa también aquí reflexionar sobre el estado de los lectores en el mundo contemporáneo y considera que el interés por “[...] la escritura imaginativa [...] se ha visto desplazado a la periferia de las preocupaciones, al penúltimo escalafón de sus prioridades.” (VÁSQUEZ, 2009, p. 19). Y el texto de Vásquez cobra más interés para el trabajo que propongo realizar con mis alumnos al responder la pregunta que un amigo suyo le habría planteado en algún momento: “Pero ¿es que alguien sabe para qué lee novelas la gente?” (VÁSQUEZ, 2009, p.20). Planteado el problema, Vásquez propone una respuesta a partir de “La novela del coloquio de los perros” de *Las novelas ejemplares*, de Miguel de Cervantes.³

Salta a la vista, pero no para cualquier lector, no para lectores no iniciados, que hay por lo menos dos asuntos clave enredados en la reflexión de Vásquez y los dos son fundamentales para mis propósitos en el aula. Uno de ellos es el que ya he mencionado desde el principio: el lugar de la ficción en la sociedad como forma fundamental de comprender la realidad a la par de otras formas del discurso que también lo hacen, aunque a su manera. El otro asunto que salta a la vista es tan perti-

3 El nombre original de este relato de Cervantes es “Novela y coloquio que pasó entre Cipión y Berganza, perros del hospital de la Resurrección, que está en la ciudad de Valladolid, fuera de la puerta del Campo, a quien comúnmente llaman Los perros de mahudes.” Sin embargo, se la suele llamar hoy de manera más enjuta “La novela del coloquio de los perros”.

nente cuanto el primero porque le da al tema una densidad que contribuye con la formación de ese nuevo bagaje con el cual el alumno debe empezar a componer su propio rompecabezas hasta comenzar a formar figuras de un todo que empiece a hacer sentido para él también. Es el tema nada de sencillo que se refiere al paso de la Edad Media a la Edad Moderna, cuando la forma de acercarse a la ficción y de concebirla como uno de los modos del discurso cambia porque el mundo está volviéndose más racional. Cervantes, en esa novela, está reflexionando, por lo tanto, en lo arbitrario que es el hecho de que un perro hable, algo que no era dado pensar o plantear como irracional en la literatura de la Edad Media o la Antigüedad clásica. Sucede que, a pesar de ello, los personajes de “La novela del coloquio de los perros”, tanto el Alférez como el Licenciado, acabarán por entender que el hecho de que un perro pueda o no pueda hablar en el mundo real es irrelevante desde el punto de vista de la función que la ficción empieza a cobrar en el ámbito, inclusive, de la Edad Moderna. Y lo que entiende en particular el Alférez luego de ese relato ficcional lo dice muy claramente el colombiano:

Ha comprendido que aquella elaborada mentira le ha dejado, por caminos tan inescrutables como los de ese Dios del que tanto nos hablan, una verdad nueva, imposible de reducir a palabras distintas de las que ha usado el alférez, imposible de atrapar con medios distintos de los de la propia ficción. (VÁSQUEZ, 2009, p. 22)

Y es de eso que se trata, de la especificidad de la ficción y de la formación de lectores de ficción. El texto de Vásquez no

se queda en eso, sino que analiza otros aspectos de la lectura contemporánea y es por eso que invito a leerlo, y cierro con esto los ejemplos del primer bloque que propongo.

El segundo bloque de conocimientos (reflexionar sobre los propios mecanismos de una obra de ficción compleja) que trabajo con mis grupos mezcla películas y textos de ficción. Por ejemplo, la interesante película *Memento* (2000)⁴, que en su edición en DVD cuenta con dos versiones; una de ellas es la que sigue la lógica del personaje principal, que sufre de amnesia postraumática. En esta edición, el espectador debe constantemente lidiar con un relato fragmentado y confuso y se ve obligado a emitir hipótesis todo el tiempo, ya que la historia sigue rigurosamente el punto de vista del personaje que ha sufrido amnesia; para poder avanzar y ver la película uno se ve obligado a construir un sentido sobre la obra que está viendo, pero tiene la constante sensación de que ese sentido es frágil y provisorio. Luego, al poder pasar la segunda versión, el alumno es conducido a darse cuenta de cómo un relato puede adoptar diferentes formas lógicas y de qué modo es solicitado el lector en narrativas complejas. Esto ocurre por el contraste de edición entre las dos versiones, siendo que la segunda que les paso está montada de tal forma que los hechos narrados se desarrollan dentro de una lógica secuencial y de fácil comprensión, pues el relato está ordenado de tal manera que ya no es el punto de vista de la pérdida de la memoria el que rige el encadenamiento de acontecimientos. Así, creo, *Memento* cumple un papel fundamental en este sentido en mi curso porque no es común que haya cuentos o novelas que ofrezcan más de una versión de edición, en que una sería la “explicación” de la otra.

⁴ En Brasil se le llamó *Amnésia*.

Otra película que suelo pasarles a mis alumnos es *Alphaville* (1965). Con ella se puede trabajar la rareza de un relato en relación a los términos comerciales a los cuales están acostumbrados en general los alumnos, pero a su vez, es posible abordar una reflexión sobre el lugar que el arte literario ocupa en nuestra sociedad, lo cual me parece pertinente en relación a las reflexiones que quiero suscitar. *Alphaville* propone una máquina que es una amenaza para el ser humano tal como lo conocemos y, en particular, para el lenguaje humano. La distopía que supone *Alphaville* se centra en una debacle del lenguaje humano bajo el influjo y el avance de una sociedad racional que pugna por extirpar todo lo que no sería (desde su pobre punto de vista) funcional al desarrollo material y lógico de la civilización. La máquina Alpha 60 restringe, incomunica, selecciona solo lo lógico y lleva a la humanidad al colapso. Hay, claro, una idea del lenguaje como una forma de expresión, en particular el poético, al que se lo considera casi, o sin casi, ilimitado; una forma utópica de ver el lenguaje humano, en particular el lenguaje literario o poético. En *Alphaville* la máquina representa el mal y la caída de la civilización en una tecnocracia donde la lógica excluye todo lo que el lenguaje es capaz de expresar en relación a los sentimientos y a las emociones, aunque el lugar dado a la poesía y a la literatura sea fundamental en la película a través de la mención y lectura de algunos textos de Paul Éluard sacados de su libro *Capitale de la douleur*, de 1926. La ausencia de literatura, de imaginación, de proyección de la vida de cada uno en posibles ficciones va haciendo que en *Alphaville*, ciudad del futuro situada en otra galaxia, se vaya perdiendo léxico, que la gente se vuelva maquinal, impersonal e inhumana, al punto de que está prohibido llorar o expresar emociones, ya que se lo

considera irracional e innecesario. Esta película permite plantearles a los alumnos, desde otra perspectiva, algo que dialoga con el texto “Réquiem por la novela” comentado antes. La pregunta que me interesa hacerles es: ¿nuestras sociedades son un poco *Alphaville* al segregarse y tratar con desdén la ficción y la literatura? Por otro lado, la narrativa compleja de la película, para quien está acostumbrado a seguir tramas comerciales en lo que a cine se refiere, contribuye con el desarrollo de la performance necesaria al leer narrativas complejas, algo de lo que nuestros alumnos precisan para crecer como lectores y, por ende, como profesores en formación.

En este bloque también suelo trabajar con otras películas como por ejemplo *Pink Floyd The Wall* (1982). Por ser una ópera rock y exigir del espectador una gran disposición para armar un relato que le dé coherencia a las partes que la componen (además de ser un clásico universal del cual las nuevas generaciones suelen no haber oído hablar), trabajar esta película contribuye con la reflexión que me interesa sobre el funcionamiento de una obra de ficción compleja y el papel del lector en la construcción del sentido. El carácter fragmentado de la película y la ausencia de diálogos me permiten potencializar el desafío planteado a los alumnos de producir un relato compacto y coherente. Alguien podrá estar preguntándose a esta altura: ¿pero son *Pink Floyd The Wall*, *Memento*, *Alphaville* obras que se pueden trabajar en clase de literatura hispanoamericana o, incluso, de español? Hay otra reflexión implícita aquí que debería ser iniciada en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Me refiero al hecho de no tener por qué restringirnos a trabajar con obras cuyo origen sea las culturas de lengua española; mi idea es que no hay ningún motivo para limitarse a ello, ya que para conocer

esas culturas es necesario cada vez más conocer todo aquello que las influencia hoy y las ha influenciado a lo largo de su formación. Estoy convencido de que la formación de un profesor de español lengua extranjera no tiene por qué (ni debe) restringirse al ámbito de la cultura de lengua española. Al contrario, el profesor en formación debe ser capaz de entender cómo la misma se relaciona en el contexto histórico y cultural universal. Pero éste es un debate para otra oportunidad.

En lo que a relatos de ficción literaria se refiere, todavía dentro del segundo bloque de conocimientos propuesto, suelo trabajar, por ejemplo, con el cuento de Roberto Bolaño “Putas asesinas”, que le da nombre a su libro *Putas asesinas* (2012). La estructura de este relato demanda una dosis de reflexión sobre el narrador y sobre los dos personajes principales, la chica que narra y Max, que se podría decir que es narrado por ella. Este cuento, paradigmático en la obra de Bolaño, al abordar en lleno cuestiones de género, rinde particularmente en clase porque suele crearles algunos problemas de lectura a los alumnos, quienes, en vez de leer el texto, o sea, de tratar de entender la propuesta de Bolaño, tienden a sacar conclusiones inmediatas a partir de su propio sistema de valores y prejuicios. Este es un momento clave en la asignatura porque el alumno está delante de un relato que lo desafía al invertir las relaciones de poder a las cuales está acostumbrado en lo que a equilibrio de géneros se refiere y, al mismo tiempo, lo desafía porque el relato está armado de tal modo que le cuesta acercarse a “la realidad de los hechos” del relato. De nuevo el lector principiante no sabe de dónde sujetarse para seguir avanzando en la lectura y es el extrañamiento que siente dicho lector (en relación a una forma de narrar muy tradicional y didáctica a la cual están acostum-

brados nuestros alumnos, o sea, una forma banal que podríamos llamar *de televisión* o de *blockbuster*) el que es necesario provocar para que se lo pueda ayudar a constituirse como lector más sofisticado, menos perezoso, más desconfiado, atento, que trate de prever los movimientos del narrador, sus mentiras, lo que nos oculta; en definitiva, que entienda el juego de la literatura y de la ficción al cual está siendo iniciado. Este cuento de Bolaño, por ser muy central en la narrativa hispanoamericana contemporánea, permite que se lleve al alumno a entender otro de mis objetivos primordiales: que la literatura funciona dentro de un sistema de remisiones y de distanciamientos. Así, resulta muy productivo trabajar en otro momento del período con un cuento posterior a “Putas asesinas”, el cual se puede intuir y proponer que fue escrito a partir de él, aunque no haya ninguna referencia explícita sobre esto; me refiero al cuento “Sun-Woo” de Oliverio Coelho (2009), que invito a todos a leer.

El trabajo del primer y segundo bloque de conocimientos que acabo de detallar en los párrafos precedentes lo realizo dentro de una asignatura de las cuatro que doy en el curso de licenciatura de español. Por lo tanto, el tercer bloque de conocimientos anunciado antes (el de textos de ficción que presenten a los alumnos los principales debates estéticos y culturales desde 1492 al presente) es el más extenso en cuanto al número de obras se refiere, y lo ofrezco en tres asignaturas a lo largo de tres períodos consecutivos. Sucede que, en la práctica, parte de lo que hago en el primer y segundo bloque (lo cual está concentrado en una asignatura sola de las cuatro que asumo en el pènsum) también aparece relacionado en varios momentos de este tercer bloque para que el conjunto de las acciones que promuevo en las cuatro asignaturas que me son asignadas tenga coherencia.

Así, pues, sobre el trabajo que realizo en el tercer bloque me interesa resaltar lo siguiente: los más de cinco siglos que deben entrar en estas tres asignaturas me obligan a seleccionar obras e incluso tendencias en cada época, sin mencionar que dicha selección debe ser hecha entre muchas naciones, problema que no enfrentan con tanta radicalidad ni el portugués, ni el inglés, ni el francés, ni el alemán, por mencionar las literaturas y lenguas más comúnmente ofrecidas en los cursos de Letras en Brasil. Esa necesidad dada de seleccionar no me lleva, sin embargo, a trabajar con la idea de la antología o el recorte de textos para intentar abarcar un volumen más grande de obras y autores. Me opongo a esta metodología porque considero que la fragmentación y la dispersión no contribuyen con la necesaria formación de un panorama general de la literatura hispanoamericana ni con la necesaria comprensión de qué es la comunicación literaria y cómo funciona en el contexto de una tradición. El fragmento no contribuye con esto y por eso resisto al trabajo con antologías, sobre todo con antologías fabricadas por el profesor. Leer una novela entera, una relación entera, un libro de poesías, varios relatos o todos de un mismo libro ayuda a que el alumno entienda que la comunicación literaria tiene reglas propias e intrínsecas a la tradición literaria, más allá del uso cultural (bajo la influencia de la academia norteamericana, aunque acabe pareciendo algo natural o espontáneo) que se suele hacer con la literatura en clase.

Por otro lado, defiendo que, si el profesor siempre debe recortar dentro del vasto *corpus*, que lo haga en función de sus inclinaciones. En mi caso, propongo (exijo) la lectura de obras de diferentes autores de distintos países, pero no de todos los de lengua española, sino de los siguientes: México, Perú, Colom-

bia, Chile, Argentina, Uruguay, Nicaragua, Bolivia. Considero que debo trabajar con aquello que me interpela, sabiendo que es (o queriendo que sea), de todos modos, bastante representativo de una totalidad inabarcable. La selección implica un recorte en el que muchísimas cosas no entran. Esa selección de países responde, en realidad, a la selección de algunos autores que dejan en evidencia una formación y un gusto personal. Y dentro de ella, tengo una clara tendencia a trabajar con autores rioplatenses: Jorge Luis Borges, Juan Carlos Onetti, Julio Cortázar, Ernesto Sábato, Ramiro Sanchiz, José Hernández, Esteban Echeverría, Ricardo Piglia, Juan Zorrilla de San Martín, Domingo Faustino Sarmiento, Rodrigo Fresán, César Aira, Rodolfo Fogwill, Juan José Saer, entre otros.

Ninguna otra región cuenta con tantos escritores en mis programas. Y considero esto una ventaja para los alumnos también, según mis objetivos. Si consigo, por ejemplo, mostrarles el proceso coherente de la producción de ficción en el contexto de los dos siglos de república en Argentina y Uruguay, partiendo de la generación de la independencia de Esteban Echeverría, pasando por Sarmiento y su concepto de civilización y barbarie, llegando a la construcción de lo nacional de José Hernández en *El Martín Fierro* y de Juan Zorrilla de San Martín en *Tabaré*, para luego internarme en el siglo XX y mostrarles la evolución hacia la literatura fantástica de Borges y Cortázar, y luego la ruptura que proponen Juan José Saer o Rodolfo Fogwill, para así llegar a la propuesta de un Ramiro Sanchiz, entre la ciencia ficción y lo fantástico tal como se da en el siglo XXI en el Río de la Plata y en América Latina, considero que soy capaz de ofrecerle a mis alumnos un panorama que les permite entender un relato coherente de lo que significa el discurso literario en su

relación con él mismo como discurso (aunque también con la historia y con el mundo), dentro de un contexto cultural que lo engloba. Los demás autores trabajados dentro del periodo de la post independencia, los no argentinos y uruguayos, al mismo tiempo son representativos de determinadas tendencias, cada uno en su época, y los presento de tal modo que dialogan y encajan con esa tradición rioplatense específica que predomina en el contexto de las tres asignaturas que las contemplan.

El final puede no ser tan auspicioso como me gustaría si pienso en el foco de este texto que ahora termina, es decir, la formación de lectores de ficción. Sucede que estoy convencido de que un lector es alguien que lee en voz baja y solo, pero para que sea un lector como el que me propongo convertir a nuestros alumnos es necesario que exista una comunidad de lectores de la cual participe, pues debe haber un círculo social en el que cada uno se relaciona a través de lo leído, sin perjuicio de relacionarse por otros elementos. Aunque intentemos conseguir alcanzar este punto y lo logremos en el contexto de un grupo en el curso (enorme desafío por sí mismo), lo verdaderamente desafiante es que ese profesor y lector en formación encuentre una comunidad en la que sobrevivir al terminar el curso. La lectura es un acto solitario, pero supone lo contrario de estar solo. Efectivamente, es necesaria la interlocución con otros para decidir qué leer, para qué leer, por qué leer, qué no leer, establecer vínculos que son propios de una comunidad donde uno se entrelaza y se enfrenta con otros lectores que leen lo mismo, algo parecido o cosas muy diferentes de las nuestras, y que nos van condicionando y a los cuales también condicionamos, porque lo que está en juego son también nuestras identidades, la imagen que pasamos de nosotros y que los demás nos pasan

de ellos. Como en Facebook, sí, pero teniendo la ficción literaria como foco. Y Facebook bien puede ser uno de los canales donde esa comunidad se encuentre. No son excluyentes la literatura y Facebook e incluso pueden ser complementarios. Doy fe. Pero al recibirse, nuestros alumnos están totalmente a la intemperie en un mundo donde habrá pocos jugadores de su generación disponibles a jugar el juego de la lectura de ficción, y les cabrá lograr encontrar la comunidad que los acoja o que formarán con otros. Ese desafío es el más difícil y es una apuesta que seguiremos haciendo a partir del aula. Sea como sea, es necesario advertirles esto porque ganarán años si esperamos que lo entiendan por cuenta propia.

REFERENCIAS

- ALPHAVILE, *une étrange aventure de Lemmy Caution*.
Direção: Jean-Luc Godard, Produção: André Michelin. Paris (FRANCE): Athos Films, 1965, 1 DVD.
- BOLAÑO, R. *Putas asesinas*. 1ª ed. Compactos. Buenos Aires: Anagrama, 2012.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- COELHO, O. Sun-Woo. In: TRELLES PAZ, Diego. (Comp.) *El futuro no es nuestro*. Nueva narrativa latinoamericana. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009.
- FINKIELKRAUT, A. *L'identité malheureuse*. Paris: Gallimard, 2013.

MARTÍNEZ, G. *La fórmula de la inmortalidad*. Buenos Aires: Seix Barral, 2005.

MEC/SEB/FNDE. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.

MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: línguas, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

MEMENTO. Direção: Christopher Nolan, Produção: Suzanne Todd, Jennifer Todd. Universal City (USA): Summit Entertainment Team Todd, 2000, 1 DVD.

PINK FLOYD THE WALL. Direção: Alan Parker, Produção: Alan Marshall. Los Angeles (USA): Metro-Goldwyn-Mayer, 1982, 1 DVD.

VÁSQUEZ, J. G. *El arte de la distorsión*. Madrid: Alfaguara, 2009.

VOLPI, J. *Mentiras contagiosas*. Madrid: Páginas de espuma, 2008.

VOLPI, J. *Leer la mente*. El cerebro y el arte de la ficción. México: Alfaguara, 2011.

LITERATURA E ENSINO DE ESPANHOL/LE: ALGUMAS REFLEXÕES

Fernanda Ap. Ribeiro (UNIFAL)

Kátia R. M. Miranda (UNESP – Assis)

A expansão do ensino e aprendizagem da língua espanhola no contexto educacional brasileiro tem sido notória nos últimos anos, especialmente após a publicação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre a oferta obrigatória do espanhol pela escola nos currículos plenos do Ensino Médio e faculta sua inclusão no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, na rede pública e privada de todo o Brasil.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio¹ (MEC/SEB, 2006) dedicam um capítulo específico ao ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE). O documento enfatiza o papel educativo das línguas estrangeiras (LEs) no desenvolvimento da cidadania, em consonância com os princípios do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, considerando a importância de um aprendizado de LEs que vá além do instrumental, tornando-se parte da formação integral do aluno. Nessa linha, a proposta é que o ensino de E/LE não esteja restrito apenas ao desenvolvimento de ha-

1 Doravante OCEM.

bilidades e competências linguísticas, mas que a esse processo sejam incorporados outros elementos de grande relevância para a formação dos alunos.

Em outras palavras, o ensino não pode estar encerrado em si mesmo, descontextualizado ou sem um objetivo maior do que aprender a gramática pura e simplesmente. É substancial perceber que o ensino de LEs deva ir mais além das formas verbais, frases, ou mesmo das formas de comunicação em si: tudo terá sentido para o processo de ensino-aprendizagem se houver um propósito por detrás do ensino, se a linguagem trouxer significados para a comunicação e a experiência do significado do mundo dos povos que falam aquela língua. Dessa maneira, mais que formar indivíduos proficientes ou com algum conhecimento sobre outra língua, a aula de LE deve ser vista também como um espaço de formação de cidadãos.

O citado documento (MEC/SEB, 2006, p. 132-46) ressalta também importantes noções, como as de letramento crítico, multiletramento, identidade e heterogeneidade da linguagem e da cultura, e, ainda, destaca os professores e os estudantes como agentes da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. Assim, o conhecimento de uma LE na escolarização básica pode levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.

No contexto de ensino e aprendizagem de E/LE, ao reconhecer a diversidade que compõe as culturas dos diferentes povos falantes da língua espanhola, cria-se a possibilidade de que o estudante reflita, a partir da diferença entre as culturas

estrangeiras e da sua própria cultura, sobre a sua identidade e sobre o seu papel como cidadão. Como afirma Goettenauer (2009, p. 64):

A questão não é apenas sensibilizar o aluno e buscar formas para ensinar atitudes imparciais diante de outros valores, outras tradições, outros modos de ver, viver e nomear a realidade. Trata-se de algo bem mais complexo: acolher o outro e compartilhar com ele hábitos, costumes, ideias, posicionamentos etc. O domínio de outro idioma não se reduz à mera aquisição de um instrumental: algo que se maneja com maior ou menor facilidade para alcançar um propósito – conseguir um emprego, viajar, escrever cartas, prestar o vestibular, etc. Apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo.

Conhecer o modo de representação do mundo dos hispanofalantes se torna imprescindível para entender as questões simbólicas e ideológicas nas quais se insere a língua e poder, assim, distinguir que a diversidade tem múltiplas facetas que não podem ser medidas nem comparadas por critérios de superioridade ou inferioridade.

Nesse sentido, torna-se primordial que os cursos de formação de professores de LEs – em nosso caso, de língua espanhola –, tenham em vista a educação global do ser humano, proporcionando a capacitação adequada para a realização de um trabalho reflexivo e significativo com esse idioma tão rico

e diverso. Sob esse prisma, consideramos necessário investigar, repensar e implementar ações/estratégias que contribuam para o aprimoramento da qualidade do ensino de E/LE no Brasil.

Tendo em vista nossa posição de professoras universitárias de língua espanhola e suas literaturas, em cursos de licenciatura, preocupadas com a formação de nossos alunos, os futuros professores de espanhol em processo de formação inicial, concordamos com a afirmação de Carvalho (2010, p. 4), de que “[...] não se trata de fazer um curso superior somente para aprender ou aperfeiçoar o domínio de uma língua estrangeira, mas sim, para além de dominá-la, adquirir os conhecimentos pedagógicos suficientes para ensiná-la [...]”. Por isso, nosso objetivo aqui é trazer algumas questões pertinentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de E/LE e apreciar o papel do texto literário na formação de cidadãos ativos e conscientes de seus atos.

Uma das principais dificuldades desses futuros professores, especialmente quando se encontram em situações de experiência docente inicial, se dá justamente com relação à prática de estratégias de ensino que se revelem significativas e eficazes. A partir de tal observação e do reconhecimento da literatura como parte constitutiva e essencial do universo cultural e linguístico, acreditamos que o texto literário, por ser um material autêntico e, como tal, passível de agregar cultura, arte, contextos sociais, valores humanos, etc., pode ser um caminho didático prolífico para o ensino e a aprendizagem de E/LE – assim como de outras LEs. A esse respeito, Muniz e Cavalcante (2009, p. 52) explanam que:

[...] o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira proporciona ao professor no-

vas dimensões e caminhos para que o processo de aprendizagem do aluno inclua questões culturais e não apenas gramaticais ou estruturais. Mais ainda, potencializa a formação de um ser humano completo e consciente, na medida em que a literatura colabora com a promoção do auto-conhecimento, da compreensão do comportamento humano e do enriquecimento cultural.

Esteves (2012) enfatiza que o texto literário possibilita a integração de temas fundamentais para a formação de professores, dentre os quais se encontram as relações interculturais. Devemos ressaltar aqui que a competência intercultural na educação deve ser entendida como um espaço no qual o aluno seja levado a respeitar a alteridade a partir de sua experiência com outras línguas e culturas de modo a interagir em diversos contextos e a compreender de maneira mais eficaz sua própria cultura.

Nessa esfera, o fato de que o texto literário tenha a capacidade de congregar em si múltiplas referências culturais propicia o ensino a partir de uma perspectiva multicultural, a qual busca também abolir preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias através da educação. Conforme expõe Leibbrandt (2006, s/p.),

[...] leer textos literarios de otras naciones supone una oportunidad para entrar en el mundo desconocido, reconocer y comprender los mismos sentimientos en otras personas pudiendo acercarnos, aún sin movernos del lugar donde vivimos, a la otra cultura.

Enfim, mais que um conjunto de fórmulas e estruturas, a língua é um mecanismo de comunicação social entre indivíduos de uma mesma comunidade linguística e cultural. Nesse sentido, os atos de fala não são constituídos apenas por dispositivos linguísticos, mas estão carregados de ideologia, de recursos emocionais, cognitivos, etc. Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem, além do conhecimento linguístico-comunicacional, o sujeito precisa estar atento à cultura pertencente àquele grupo para ter uma maior compreensão do mundo e das ideias desse grupo.

No *Vademécum para la formación de profesores de E/LE*, Guillén Díaz (2008, p. 838-9) retoma que “Lengua y Cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural”. Nessa direção, o trabalho com a literatura nas aulas de E/LE pode colocar o leitor diante de pensamentos, opiniões divergentes, que incentivem a percepção do “eu” em relação ao “outro”, conhecendo e considerando o mundo sob um ponto de vista relativo e não absoluto (LEAL, 2011). A partir disso, então, o leitor poderá ter contato com outra realidade por meio do exercício da aprendizagem intercultural, através de textos literários.

O conhecimento da cultura está associado à cidadania e aos valores humanos, pois leva o estudante a conhecer e reconhecer culturas distintas da sua, valorizando-as. Dentro desse processo, podemos destacar a literatura como componente fundamental, através do qual, mais que aprender uma LE, é possível proporcionar ao sujeito a ampliação de sua formação individual. Em seu famoso texto “O direito à literatura”, Anto-

nio Candido (1995, p. 242), de forma ampla, descreve o que entende por literatura:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

O crítico ressalta que a literatura é uma necessidade básica do homem, um bem incompressível como são a moradia, a saúde e a alimentação. A literatura nasceu com o ser humano: não há um dia sequer que o homem fique sem contar ou ouvir uma história, sem a fabulação. Ela é inerente ao ser humano e ao contexto em que ele vive. A literatura é a expressão da cultura em todos os tempos, como justifica Candido (1995, p. 242):

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] a mola da literatura, em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito –, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. [...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem

mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

A literatura é a expressão da visão de mundo do homem. Como um objeto construído, a obra literária nos faz reorganizar nossos pensamentos para sermos capazes de entender a nossa visão de mundo. O autor ainda lembra que o processo de humanização é aquele que leva o homem ao exercício da reflexão e que é na literatura que o homem se torna mais tolerante em relação ao outro. Portanto, ela contribui para a formação integral do ser humano, o que corrobora a importância de seu papel e a viabilidade de sua presença em todos os segmentos do ensino.

Considerando, ainda, os âmbitos social e educacional, podemos dizer que a literatura faz parte dos letramentos múltiplos, fundamentais para a atuação do sujeito nas mais diversas esferas da sociedade. É no texto literário que encontramos ferramentas para a aplicação das noções que as OCEM indicam para o ensino de LE: letramento crítico, multiletramento, identidade e heterogeneidade da linguagem e da cultura. Para que sua aplicabilidade no ensino resulte proveitosa, é necessário que o indivíduo seja não somente alfabetizado, mas dotado de letramento literário, segundo Cosson (2006). Em síntese, esse termo corresponde à habilidade da leitura competente de textos literários, de modo a re(construir) significados a partir da constatação de questões ideológicas e identitárias, de modo a ampliar a consciência crítica do aluno em relação à cultura do outro.

Tendo em vista essa perspectiva do letramento literário, a leitura deve apresentar um perfil analítico. Sobre isso, Baptis-

ta (2010, p. 127) assinala que “[...] ler para decodificar não é o mesmo que ler para interpretar e/ou ler para compreender e questionar [...]”. Dessa forma, na sala de aula de E/LE, o aluno deve ser instigado a realizar uma leitura de caráter crítico e argumentativo, com o intuito de fomentar sua capacidade interpretativa e elucidativa em relação aos textos, o que resultará num aprendizado mais significativo. Nesse sentido, trazer a literatura para as aulas de E/LE é uma maneira de estimular os alunos a conhecerem realidades distintas das suas, oportunizar novas sensações, costumes desconhecidos, experiências que não viveram, de ampliar o mundo real e limitado que lhes rodeia, estimulando seus sentimentos, reflexões e pensamentos (LEAL, 2011).

Assim, a inserção da literatura nas aulas de E/LE pode corresponder à tentativa de um ensino que leve o indivíduo a problematizar o presente, a pensar-se historicamente, a educar o desejo, a aprender dialogando, a desenvolver o pensamento crítico e dialético, a aprender e ensinar a exercer a crítica ideológica, e, ainda, a construir processos de comunicação crítica. (GIMENO LLORENTE, 2009, p. 124-5 apud BAPTISTA, 2010, p. 135).

Entretanto, embora haja vários estudos sobre a abordagem significativa dos textos literários no processo de ensino e aprendizagem de LEs, é possível constatar até os dias atuais uma visão restritiva da importância da literatura, e tal perspectiva ainda promove a segmentação ou até a total ausência do texto literário na sala de aula (SANTOS, 2006). Dentro desse processo, a carência de reconhecimento dos traços estéticos dos textos e seus atributos formais distintivos (PEDROSO, 2005, p. 224) torna-se um coadjuvante para que os estudantes, muitas vezes, considerem a literatura como um componente pesado,

não atraente e desconectado da realidade da vida, colaborando para a cristalização de uma ótica equivocada do que seja literatura e para o consequente descrédito pela prática da leitura literária no cotidiano.

Bolaños e González (2004, p. 226) salientam a necessidade de abordagem do texto literário a partir de diversas dimensões – estética, artística e poética –, considerando o fato de que estudar literatura é trabalhar com um tipo de texto cuja natureza é ambígua, polissêmica e autorreflexiva. Por esse viés, podemos dizer que o texto literário, talvez mais do que qualquer outro, canaliza vivências e sensações, e, por sua natureza polissêmica, enseja diversas interpretações, propiciando a reflexão e o confronto de sentimentos e ideias.

Dessa forma, é importante que o professor de línguas se conscientize de que a literatura não deve ser simplesmente um pretexto para o ensino de tópicos gramaticais, lexicais, etc., mas um material que, se utilizado sem prejuízo de seu contexto e conteúdo humanizador, de forma que possa exercer seu papel formador, crítico e reflexivo, poderá revelar-se muito versátil e benéfico para o ensino efetivo de língua, não só materna, mas também estrangeira.

Na mesma esteira, Santos (2006, p. 374-9) observa que o texto literário, na sala de aula e nos materiais didáticos de E/LE, é em geral ausente ou empregado de forma redutora, como simples mostra de cultura ou somente como exemplo de aplicação de algum ponto gramatical ou lexical. A professora salienta que, na maioria das vezes, quando o texto literário é utilizado na aula, as especificidades do gênero são menosprezadas, o que, em alguns casos, deflagra a existência de lacunas no saber do-

cente. Em uma pesquisa, Santos entrevistou professores de E/LE que afirmaram não utilizar o texto literário em suas aulas não porque não queriam, mas porque não sabiam como fazê-lo, ou porque não tinham modelos de propostas em que pudessem se basear.

Nesse contexto de reflexão, Esteves (2010, p. 123) adverte que:

[...] no hay recetas para enseñar literatura y/o lectura en la sala de clase. Lo primero [...] es lo obvio: no se puede enseñar lo que no se sabe, de la misma manera que no se infunde en nadie lo que uno no lo hace. El ejemplo sigue siendo el mejor material didáctico.

Assim, antes de tudo, o professor precisa ser um leitor. Ele precisa ser um sujeito conhecedor do texto literário em LE e dominar a capacidade de letramento literário, ou seja, ser um leitor crítico e argumentativo, que sabe identificar e trabalhar os temas identitários e fomentar a consciência crítica de seu aluno.

Tal constatação realça a necessidade de formação de um professor cuja postura valorize e busque o engajamento de seus alunos em atividades reflexivas por meio da linguagem e, assim, empreendam em suas aulas um trabalho com textos pautado fundamentalmente numa visão discursiva e não meramente formal ou conteudística. Essa postura traz consigo, também, a indispensável reflexão sobre aspectos que tangem ao desafio enfrentado por um ensino comprometido com a formação de sujeitos críticos.

Para suprir essa demanda na formação de professores, é importante que haja, no âmbito das universidades, a criação de espaços com a finalidade de colaborar no oferecimento de suporte ao processo de formação inicial de professores, seja em forma de projetos de docência, de extensão e outros, que contemplem a literatura como caminho didático para o ensino de E/LE. Entretanto, para que a presença da literatura nas aulas de E/LE seja mais expressiva, acreditamos que é necessário resgatar seu papel no ensino em geral e, conseqüentemente, no ensino de LEs, bem como promover a ressignificação sobre sua abordagem.

Motivadas por tal conscientização, como professoras universitárias de língua espanhola e suas literaturas, temos desenvolvido projetos, orientações e supervisões dos estudantes de graduação, que, em geral, realizam seu estágio de docência de língua espanhola em centros de línguas da cidade ou da própria universidade, e também no contexto de projetos de extensão – como é o caso, muitas vezes, de cursos voltados para o público da terceira idade. Além dessas possibilidades, há, ainda, casos em que os estagiários ministram cursos de língua em outros locais e para público diversificado.

Nossa verificação e orientação no tocante ao trabalho com textos literários tem se dado mais frequentemente com os estagiários que dão aulas no centro de línguas da universidade e nos cursos de extensão para a terceira idade, os quais podemos acompanhar e supervisionar com maior proximidade, por atuarmos – docentes e estagiários – em espaços contíguos. Assim, essa observação implica, por nossa parte como docentes envolvidas no processo de formação de licenciandos, algumas ações, como:

- ▶ averiguar a situação e a relevância da utilização de textos literários para o ensino de E/LE na prática dos estudantes universitários, em seu contexto de docência inicial (ou seja, *se e como* utilizam a literatura em suas aulas);

- ▶ em meio a esse processo, identificar na prática dos estagiários possíveis inadequações ou lacunas metodológicas e buscar alternativas para sua solução;

- ▶ proceder, em conjunto com os estagiários, à seleção e análise de materiais didáticos de E/LE, a fim de verificar nesses materiais a presença da literatura, bem como a abordagem que realizam dela;

- ▶ estimular a reflexão sobre a literatura como possibilidade didática para o ensino de E/LE. Para tanto, trazemos para o espaço de reflexão e de diálogo existente entre docentes e estagiários a leitura e a discussão de textos sobre literatura e ensino de língua estrangeira, a fim de promover a conscientização, a prática e a conseqüente ressignificação da abordagem do texto literário nas aulas de E/LE;

- ▶ em conjunto com os estagiários e embasados nos resultados das leituras, discussões e práticas de sala de aula, elaborar propostas didáticas que contemplem uma abordagem significativa da literatura, nas quais sejam incorporadas a natureza e as especificidades do texto literário, ou seja, atividades não simplesmente de contato mecânico com o texto, mas de reconstrução de seus laços com o seu contexto.

Em síntese, nosso intuito é instigar a ressignificação do olhar para a literatura no ensino de E/LE e, dentro dessa perspectiva, auxiliar os estagiários a encontrarem formas de abordagem do texto literário, em que este não seja tomado somente

como pretexto para a explanação de tópicos gramaticais, lexicais, etc., ou simples amostra de uma manifestação cultural, mas que a literatura seja um material potencializador de significados, a partir de seu valor estético e também humanizador.

De um modo geral, acreditamos que a reflexão sobre recursos para o ensino de E/LE, principalmente, no âmbito dos cursos de licenciatura, deve ser constante e não pode prescindir da consideração de caminhos como a literatura. Tal perspectiva manifesta uma preocupação dupla, ou seja, num sentido mais amplo, essa reflexão considera dois tipos de formação: a do aluno-professor/estagiário, cuja formação docente inicial está em processo, e a do público discente variado, que tem o intuito/interesse/se dispõe a aprender uma língua estrangeira. Assim, de todas as formas, a prioridade se centra no reconhecimento da importância de uma boa formação, tanto de futuros professores quanto de alunos com outras finalidades, ambos em constante aprendizagem e inseridos na sociedade.

Enfim, mais do que um simples conjunto de fórmulas e estruturas, a língua é um instrumento de comunicação social e de interação sociocultural, e, quanto mais consciente e significativo for o seu processo de ensino e aprendizagem, quanto mais acesso a textos e materiais autênticos da língua em foco, especialmente o texto literário, melhores serão os resultados, não somente em nível linguístico-comunicacional, mas também na constituição de cidadãos humanos e sensíveis em relação ao outro.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: GOETTENAUER, E; BARRROS, C. S. de (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Coleção Explorando o Ensino – Espanhol – v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BOLAÑOS, A. G.; GONZÁLEZ, E. P. Literatura y lengua en diálogo. *Revista Glosas didácticas*. n. 11, 2004. p. 221-29. Disponível em: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/20gonzalez.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, K. C. H. P. de. *Principais dificuldades no ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros: uma contribuição aos professores em formação*. Projeto de pesquisa docente. Assis: UNESP, 2010. *mimeo*.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

ESTEVES, A. R. Formas de leer (o literatura y didáctica): la literatura y la enseñanza de E/LE. In: *Actas del XII Congreso Brasileño de Profesores de Español – Cuiabá*. Brasília: Embajada de España en Brasília – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2010.

ESTEVES, A. R. Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de espanhol Língua Estrangeira. In: MILREU, I. ; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
GUILLÉN DÍAZ, C. Los contenidos culturales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). *Va-*

demécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2008.

LEAL, J. H. G. Literatura y enseñanza de E/LE. *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, n. 47, 2011. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/literele.html>>. Acesso em: 20 set. 2014.

LEIBRANDT, I. El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, n. 32, 2006. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MUNIZ, C. D.; CAVALCANTE, I. F. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Holos*, ano 25, v. 4, p. 48-56, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/345/285>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

PEDROSO, S. F. Literatura e ensino de línguas não maternas: uma adequação necessária. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, 2005. p. 221-247. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/sergio_flores.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015..

MÁS QUE UN ADORNO: EL RETORNO A LA LITERATURA

Begoña Sáez Martínez

(Departamento de Español para extranjeros-
Escuela Oficial de Idiomas de Valencia)

“Todos los simios del mundo tecleando en máquinas de escribir no podrían dar con esa secuencia de palabras.”

(J. M. Coetzee)

LEER LITERATURA

Que la literatura ya no se estudia demasiado, que muchas personas quieren escribir sin haber leído nada o muy poco, que para hablar un idioma no hace falta leer textos literarios y menos obligar a leerlos, o que, como nos dice Eagleton (2016, p.11), “[...] el arte de analizar obras literarias está en las últimas.”, son ideas más que repetidas. Todo parece indicar que son malos tiempos para la literatura tanto en la sociedad como en los planes de estudio. Como en general lo es también para las humanidades. La respuesta podemos encontrarla en la boca de un personaje de ficción: “[...] si le preguntaran cuál es la

disciplina central hoy en la universidad, ella diría que es ganar dinero.” (COETZEE, 2011, p. 131).

Pero quizá siempre hayamos estado así o a lo mejor no salimos de estos lamentos, que tienen su razón de ser. Hoy hasta no parece sorprendernos que Roger Schank (apud TORRES, 2016, s/p), experto en Inteligencia Artificial y exprofesor en Yale, afirme que “[...] estudiar *El Quijote* en el instituto es un error. No te ayuda ni un segundo en tu vida, más allá de poder mantener una conversación sobre Cervantes.” Frente a esta visión, sin duda práctica, la opinión de Luis Landero (2016) puede resultar la de un nostálgico. Afirma este escritor: “Bien sabemos muchos que la vida es absurda, pero el absurdo se sobrelleva mejor con unas gotas de belleza. Y siempre, siempre, la alegría de leer, que es tanto como recuperar a cada instante el gusto de vivir.” (LANDERO, 2016, s/p). En ambos casos estamos ante las opiniones de unos lectores y una puede resultar tan válida como la otra. En ambos casos todo depende del concepto de utilidad que se tenga. Un concepto que ha llevado a Ordine (2013) a escribir su manifiesto sobre “la útil inutilidad” de la literatura y a reflexionar sobre las consecuencias de la lógica del beneficio económico en un campo como el de la enseñanza.

Lo que sí puede resultar bastante claro es que la literatura es una realidad compleja y cambiante pues, en última instancia, como nos dice Compagnon (2015, p.50), “[...] *la literatura es la literatura*, aquello que las autoridades (los profesores, los editores) incluyen en la literatura.” En este sentido, las instituciones que se dedican a formar docentes, y en el caso que nos ocupa de español como lengua extranjera, tendrán una responsabilidad capital a la hora de decidir si incluyen o no la

literatura en sus programaciones e igualmente la tendrán los profesores que enseñan este idioma a sus alumnos en la escuela.

¿POR QUÉ ESTUDIAR LITERATURA?

Si algo le ha ocurrido a la literatura en la enseñanza es que cuando esta aparece necesita pedir permiso para entrar y justificarse en todo momento de porqué se ha presentado. ¿Es necesario enseñar literatura? Jouve (2012) ha respondido con claridad. En primer lugar, para este autor, el texto literario no es un simple hecho lingüístico ni un objeto cultural cualquiera. Es ante todo el arte del lenguaje, un objeto artístico que ha sido concebido como tal y que por eso mismo se beneficia de una gran flexibilidad. Estamos ante un texto con unas características propias, que contiene una visión del mundo así como toda una serie de saberes y contenidos diversos, en el que además se hace una reflexión sobre el lenguaje y que permite profundizar en la cultura. Por ello, hay que diferenciar entre leer literatura por placer estético y estudiar literatura por otras razones y para otros fines. Afirma Jouve (2012, p.133):

Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição da demagogia).

La tarea del profesor, por tanto, no será la de preguntarse qué es una obra de arte sino qué aspectos de la obra merecen ser considerados en su currículo. Su labor tampoco será la de mostrar a sus aprendices que él tiene un gusto mejor que ellos o que Miguel de Cervantes o Elena Poniatowska son mejores que Paulo Coelho o Carlos Ruiz Zafón. Su tarea será la de demostrar que determinado texto literario, al ser una manifestación lingüística, expresa una cultura, un pensamiento y una relación con el mundo y es objeto de estudio por toda una serie de razones: por lo que dice, por cómo lo dice, por lo que no dice y por lo que puede llegar a decir.

En cualquier caso, Jouve (2012, p.135) no pierde de vista ni está en contra de que se pueda atribuir el valor de una obra de arte a lo estético pero “[...] a dimensão estética é sempre relativa (além de ser sempre subjetiva). Em contrapartida, a originalidade e a riqueza dos saberes expressos pela obra de arte são dados objetivos cujo valor transcultural podemos mostrar.”

Para ello, los profesores han de dotar al estudiante de la información necesaria para que las obras puedan hablarle o vuelvan a hablarle y no convertir en irreal el objeto de estudio. Claro que al referirnos a estudiar damos por sentado el acto de leer. Sin lectura no hay literatura. Coincidimos así con Bernardelli (2016, p.36) cuando afirma:

Tengo la impresión de que aquellos que enseñan y que estudian literatura (no solo quien la estudia como estudiante, sino también como académico), tienden a olvidar que las obras literarias no fueron escritas por sus autores para ser enseñadas y estudiadas, sino para ser leídas y releídas.

Sin lectores no hay literatura. Sin profesores lectores poco o nada podemos decir de la enseñanza de la literatura entendida como una práctica centrada en la lectura del texto.

LITERATURA Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En 1992 Rafael Lapesa impartió una conferencia para el I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español, organizado por el Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas. Me interesa recordarla por dos razones. La primera, porque en ella nos habla de su experiencia como profesor de español y de literatura. La segunda, porque han pasado muchos años desde aquella fiesta del V Centenario del Descubrimiento de América que contó entre sus vastos programas y proyectos con los dedicados específicamente a la lengua y la educación. En esa fecha el filólogo ya pone sobre el tapete que el primer problema que se plantea en la enseñanza de la lengua y la literatura es la separación de departamentos, cátedras e incluso de titulación. Pero sobre todo hace hincapié en la formación en lengua y literatura para la enseñanza de español como lengua extranjera, es decir, poseer un conocimiento a fondo del español, pues “[...] la preparación lingüística especializada es indispensable.” (LAPESA, 1996, p. 491), y de las dificultades que en su aprendizaje pueden tener los estudiantes, así como de su literatura, su historia, su arte y su cultura.

Sin duda, Lapesa nos habla de una enseñanza integral del español, un aprendizaje para comunicar de manera adecuada, para reflexionar sobre el sistema y el uso de la lengua y de la literatura y para construir referencias y valores culturales. De

ahí la necesidad de conocimientos relacionados con la historia, la literatura, el arte, los usos, los contextos, el patrimonio y la manera de ver y comprender el mundo desde cada lengua.

Mucho ha cambiado en el panorama de la enseñanza de español desde aquel 1992. Las metodologías han ido variando y también el papel de la literatura. Si se ha pasado de sacralizar la literatura como algo reverencial, un modelo inalcanzable de propiedad y excelencia, también se ha caído en el peligro de banalizarla, ya sea como mero pretexto para otra cosa, como, por ejemplo, rellenar huecos con palabras para explicar gramática, o bien para incluirla como un adorno, un toque de distinción cultural, muchas veces sin ningún planteamiento didáctico, cuando no verla como algo innecesario y por tanto prescindible.

Por todo ello, a menudo se plantea la pregunta: ¿Es necesaria la literatura para enseñar y aprender español? Aquí podemos encontrar opiniones de todos los gustos pero sobre todo un discurso polarizado entre detractores y defensores. Así los argumentos en contra pueden resumirse en los siguientes: los aprendices no tienen suficiente nivel de lengua; el texto literario es algo muy difícil y roba mucho tiempo de las clases; cuesta mucho trabajo y además hay que cumplir un programa. En cuanto a los argumentos a favor es que sirve para trabajar lo lingüístico, lo cultural y para el desarrollo personal.

Lo que no podemos negar es la potencialidad de la literatura para ayudar a construir la competencia comunicativa (es decir, lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) de los estudiantes. Leer literatura contribuye a mejorar la comprensión lectora y al desarrollo de la competencia literaria, que a su vez ayuda al desarrollo no solo de la competencia discursiva, sino también de la competencia cultural e intercultural.

El texto literario puede ser una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa o un fin en sí mismo para desarrollar la competencia literaria. Y aquí es fundamental la formación del profesor de español, tanto en su saber cultural como en su preparación para el aula. Y, por esta razón, la universidad debería dotar de una preparación profunda lingüística, literaria y didáctica entendiéndolo para ello qué son los cursos de lengua y qué son los cursos de literatura como fin en sí mismos, sin necesidad de ser incompatibles. Igualmente el profesor de español en su práctica real en el aula podrá adoptar una perspectiva integradora para alcanzar objetivos comunicativos, culturales y específicamente literarios.

Como veíamos anteriormente en el enfoque de Lapesa, este sería también el de Sanz Pastor (2006) cuando habla de la utilización del texto literario para la enseñanza de la lengua y/o para construir la competencia literaria. Advierte Sanz Pastor (2006, p.19):

[...] estas dos perspectivas, lejos de ser excluyentes, se complementan o pueden incluso llegar a solaparse en el contexto, real y cotidiano, de una clase de lengua o de literatura y, más concretamente, en el diseño de secuencias didácticas de actividades que pueden integrar de manera armónica los dos objetivos de docencia.

Una postura seguida, por ejemplo, por Aventín (2004) o por Acquaroni (2007) y a la que me sumo.

La lectura literaria no es un adorno, ni un lujo, ni un complemento; es una necesidad personal y social y, por supuesto, educativa. Por ello, el papel de la escuela y de los profesores, y por supuesto de los formadores de formadores o futuros profesores, es fundamental. Casi podríamos decir que, como manifiesta la escritora Ana María Machado (2002, p.15), constituye “[...] el momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector.”

Leer y leer literatura es mucho más que el dominio de una destreza básica para la comunicación o el aprendizaje. El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* aboga por una enseñanza plurilingüe haciendo convivir y dialogar dos o más literaturas y lenguas de manera continua. Se concede espacio a la literatura partiendo de la idea de que “[...] los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos.” (MCER, 2002, p. 60), y también a la figura del profesor, de quien se destaca su “[...] capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla.” (MCER, 2002, p. 143).

La sustancia estética de la literatura es la palabra, el lenguaje verbal, que sirve para inventar o crear mundos posibles. En ella el modo de decir es tan importante como lo dicho. No podemos, pues, abordar el texto literario solo por lo que dice directamente y dejar de lado la manera en la que lo dice. Leer de modo “literario”, supone leer prestando mucha atención a los mecanismos del lenguaje utilizado. Sin embargo, para los

estudiantes muchas veces el acto de leer es un tanto inocente y hasta superficial. De ahí, la importancia que conceden a la anécdota, los contenidos, el tema y los géneros. Con razón Eagleton (2016, p.11) afirma que “[...] no pueden plantearse aspectos políticos o teóricos acerca de textos literarios sin un cierto grado de sensibilidad para con el lenguaje utilizado.” Y añade: “El error más típico que cometen los estudiantes de literatura es abordar lo que dice el poema o la novela directamente y dejar de lado la manera en la que lo dice.” (EAGLETON, 2016, p. 14). ¿Pero en realidad se enseña a leer? Y en el caso de hacerlo, ¿se enseña que leemos para algo? Lo mismo podríamos interrogarnos acerca de la escritura.

Todos estos problemas se acrecientan aún más en la era de la comunicación electrónica no caracterizada precisamente por la lectura lenta y la atención a la forma. Y aún más en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas donde como mínimo se ha de asegurar una competencia lingüística aceptable.

Insisto, por tanto, en la importancia de situarnos en la acción de leer cuyo ejercicio se puede enseñar y aprender y para ello el papel de los docentes es decisivo. Y lo es por varias razones. Primero, porque han de adecuarse a la sociedad actual. Segundo, porque han de hacer especial hincapié en los procesos de aprendizaje centrados en el alumno, en la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética. Tercero, porque si quieren que sus alumnos lean, no solo deben leer ellos sino actualizar su competencia literaria e intentar alejarse de los esquemas tradicionales de la enseñanza en general y de la literatura en concreto basados en la transmisión de contenidos.

Los buenos lectores saben hacer un buen uso de una serie de estrategias y además son eficientes descodificando el texto. No se limitan a procesar su información, sino también su formulación lingüística. Pero además de esto, también su intención. En este sentido, hay que capacitar a los estudiantes, como indica Sanz Pastor (2010, p.135), para que vean todo el iceberg que constituye el texto y no se confinen en descodificar y puedan “[...] desbrozar y hacer suyo el espacio de connotación que se esconde tras la obviedad de las palabras.” Y para ello, siguiendo a esta autora, el profesor necesita disponer de toda una serie de conocimientos culturales (autor, contexto histórico y artístico), especializados (géneros, teoría literaria), lingüísticos (generales, específicos) y de didáctica, conocimientos, en suma, que pasará didácticamente al alumno para facilitar la lectura. Se trata, pues, de ayudar a construir su competencia literaria¹ que al igual que la lingüística se basa en el conjunto de una serie de conocimientos y habilidades (interpretación, creación, etc.).

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EXTRANJERA

Si tenemos claro que la literatura es “[...] una institución social y estética de primera magnitud, y que su enseñanza no es un mero adorno que los sistemas educativos se conceden graciosamente para colorear sus cuadros.” (DOMÍNGUEZ; SAUSSY; VILLANUEVA, 2016, p. 226), también tenemos que tener claro que al igual que es necesaria una didáctica es-

1 Sobre este concepto véase Aguiar (1980). Para este autor se trataría de “[...] un saber que permite producir y comprender textos, cuyo modelo solo se elaborará adecuadamente mediante la gramática literaria del texto y no mediante la gramática literaria de la frase.” (AGUIAR, 1980, p. 10).

pecífica para la enseñanza-aprendizaje de una lengua no nativa, también lo es para su literatura, una literatura extranjera. Empleo el término extranjero de forma muy consciente, pese a ser un adjetivo que muchas veces se rechaza por sentirse como peyorativo. Y lo uso porque me interesa insistir en una didáctica específica para los cursos de literatura como fin en sí misma sin perder de vista las aportaciones de la metodología de lenguas extranjeras.

Se trata de buscar un acercamiento al fenómeno literario desde una perspectiva “[...] comunicativa y creativa, que convierte la literatura, para el alumno, en una disciplina estimulante, enriquecedora y vinculada a la vida y a la realidad.” (SANZ PASTOR, 2006, p. 19). Una carrera que forme futuros docentes de español debe contar entre sus planes de estudio con alguna materia que además de enseñar literatura hispánica reflexione sobre una cuestión tan compleja como la didáctica de la literatura extranjera.

Y aquí además es de vital importancia adoptar una perspectiva comparatística que permita ahondar tanto en las diferencias culturales como en las coincidencias. La literatura comparada permite dotar a los estudiantes de herramientas para poder establecer “[...] paralelismos, concomitancias, contrastes y relaciones de diversa índole entre las diversas literaturas [...] en el contexto cultural de cada periodo y en el marco literario universal de cada época.” (BALLESTER, 2015, p.191), además de poder realizar conexiones con otras esferas del saber como la historia, la pintura, la música, el cine, etc. Una disciplina que, como proponen Domínguez, Saussy y Villanueva (2016, p.226), quizá permita alcanzar el reto educativo para formar ciudadanos “[...] en un sentido plural, democrático y cosmopolita.”

A continuación vamos a plantear un acercamiento a un texto literario que puede servir para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y/o para la construcción de la competencia literaria o para ambas. Se trata del cuento “El eclipse” (1959) de Augusto Monterroso:

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impassible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal

y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Augusto Monterroso (1921-2003) es la máxima figura hispánica del microrrelato. Aunque nacido en Honduras, era hijo de padre guatemalteco y optó por esta nacionalidad al llegar a su mayoría de edad. El influjo de Cervantes es muy evidente en su obra.

En “El eclipse” (1959) adopta la forma de una crónica muy breve. Pensemos que a lo largo del siglo XVI se desarrolló un nuevo género literario, las crónicas de Indias, relatos y noticias sobre el descubrimiento y conquista de América. Un ejem-

plo muy conocido fue la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de Fray Bartolomé de las Casas escrita en 1539.

El título del texto remite al eclipse de sol (“ocultación transitoria total o parcial de un astro por interposición de otro cuerpo celeste”), pero también tiene otros sentidos: ensombrecer, oscurecer, ocultar algo, ausencia, desaparición de alguien o de algo. En el cuento, el fraile trata de engañar a los indígenas porque cree tener más conocimientos que ellos y al igual que parece confiar en el poder supremo de Dios, un Dios único, tiene una fe ciega en el poder de lo que él considera cultura “universal”, en unos saberes escritos sobre todo de tipo teórico. Pero, ¿qué idea tiene de los indígenas? ¿Cómo los ve? ¿Qué sabe en realidad de ellos y de su cultura?

Como se puede apreciar desde la primera línea, hay una figura individualizada (uno) frente a un grupo (los otros). Estamos ante un personaje único, solitario que nos recuerda al típico héroe autosuficiente y omnipotente, como el *Robinson Crusoe* de Defoe. Nuestro protagonista ve a los otros con “cierto desdén” y superioridad. Sin embargo, padece de una doble ignorancia: la “topográfica” y la de la cultura maya. Desconoce por completo que los indígenas con sus propios conocimientos ya habían predicho mucho antes el eclipse. Pero también su conocimiento lingüístico es incompleto. Dispone de “un mediano dominio de las lenguas nativas” que le permite decir algunas palabras que son comprendidas. Sin embargo, ignora al otro, no conoce nada de él, lo que dificulta la posibilidad de comunicación. El relato nos habla así de la otredad y la importancia del choque cultural.

Cabe tener presente que todo lector se acerca a un texto llevando consigo sus experiencias previas y su herencia cultural.

Monterroso crea un texto sugestivo cuyo final golpea a aquel lector que, como el fraile, vive engañado en sus prejuicios e ideas inmutables. El cuento plantea así una serie de dilemas éticos y sociales y abre un espacio para el diálogo y el cuestionamiento. De este modo, se confirma que la literatura es también un importante espacio de convivencia.

Pero la maestría de los microcuentos reside en el final. El narrador ha de saber manejar las emociones inmediatas del lector y conseguir despertarlo. No en vano, para Monterroso la mayor fuerza interpretativa radica en el lector. El poder de interpretación y decisión para cambiar el mundo no lo tiene el autor sino el lector. Como vemos, el texto ha de ser habitado y vivido por el lector. Por ello, ha de crear unos efectos para que este haga suya la experiencia de ese texto.

Y el lector también ha de saber leer entre líneas, vislumbrar el humor y la ironía, captar el tono del relato. Pensemos que la ironía también es una burla fina, un disimulo: dar a entender algo contrario o diferente de lo que se dice. Mediante el uso contundente de los adjetivos (“selva poderosa”, “rostro impasible”, “mediano dominio”, “cultura universal”, “sol eclipsado”, “opaca luz”) se fijan ciertas imágenes e ideas previas en el lector. Si el lector lo aprecia desde el principio es más difícil caer en el engaño. Por ejemplo: la nostalgia de la patria lleva al fraile a agrandar su recuerdo del emperador confiando en su misión evangelizadora (“donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora”), o el desenlace en el que el burlador acaba burlado, tendido, sin vida, frente a la imagen del indígena que recita “sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses

solares y lunares”, son signos que apuntan a ello. De esta forma, el supuesto juicio de que “los indígenas son tontos”, o la proposición condicional “si me matáis, haré”, quedan desmentidos, como quedan desmentidos el pensamiento de Aristóteles, el padre fundador de la lógica, y los universales del pensamiento.

“El eclipse” se presta a muchas lecturas y relaciones intertextuales, como por ejemplo, la que se puede establecer con *Les aventures de Tintin. Le temple du soleil* (publicado entre el 26 de septiembre de 1946 y el 22 de abril de 1948), en el que Hergé lleva a su héroe a Perú donde puede valerse del mismo engaño y triunfar ante unos indígenas crédulos. Un punto de contacto muy fecundo que permite ver las notables diferencias en cuanto al gesto ideológico en estos dos relatos.

Veamos qué podemos hacer con todo esto:

OBJETIVO: CONSTRUIR LA COMPETENCIA LÉXICO-GRAMATICAL	OBJETIVO: CONSTRUIR LA COMPETENCIA LITERARIA
CONTENIDOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Usos del pasado en la narración • Marcadores temporales • Léxico para describir lugares • Uso del adjetivo • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La obra de Augusto Monterroso • El relato breve y el microrrelato • El relato en el marco de la literatura latinoamericana • El narrador y el narratario • El humor y la ironía y sus estrategias retóricas • El papel del lector en la construcción de la interpretación • La herida colonial • Prejuicios culturales • El etnocentrismo • Diálogo con otros textos: la crónica y el cómic • Selección léxica • Etc.

1- Antes de leer

- ✓ Imagina que estás perdido en la selva. ¿Cómo podrías sobrevivir? Te quedas dormido y al despertar estás rodeado por un grupo de indígenas que te miran fijamente. ¿Qué harías?
- ✓ ¿Has visto alguna vez un eclipse? ¿Qué ocurre? ¿Se oculta algo? ¿Se oscurece algo?

2- Leeremos el cuento sin la parte final que en la propia disposición tipográfica del autor aparece separado (desde “Cuando Fray...” hasta “sin cierto desdén”) y aclararemos las dudas que surjan de vocabulario.

Ahora vamos a leer el cuento “El eclipse” y trataremos de responder a estas preguntas:

- ✓ ¿Por qué fray Bartolomé se ha perdido en la selva? ¿Qué hacía allí?
- ✓ ¿Con quién se encuentra?
- ✓ ¿Qué hace para poder salvarse?
- ✓ ¿Qué crees que ocurrió? ¿Se salvará o no? Imagina el final de esta historia.

Vamos a ver este vídeo y lo descubrirás:

<http://www.youtube.com/watch?v=Zrl83fQl2SM>

- ✓ ¿Por qué no se salva?

3- Relee el cuento para realizar estas tareas:

Argumento: A partir de estas palabras reconstruye el argumento como si fuera una noticia o crónica periodística:

fraile español - perdido- selva de Guatemala – indígenas
– sacrificio - eclipse

Espacio: ¿Cómo es?

Lugares: Guatemala, selva / España, convento

Tiempo: ¿Cuándo sucede?

Momento histórico en el que se desarrolla la historia:
entre 1530 y 1550, años en que Carlos V hereda el trono de España.

Personajes: ¿Cómo son?

Fray Bartolomé Arrazola (principal) / indígenas (secundarios) / Carlos V (mencionado).

Estructura: ¿Cómo se organiza?

El cuento tiene un inicio, un nudo y un desenlace. Fíjate en los párrafos y trata de localizarlo en el cuento:

Inicio. En el primer párrafo se presenta al personaje principal en un espacio y se dan los indicios de la acción que establecen el acontecimiento que da lugar al resto de la trama.

Nudo. A partir del segundo párrafo se desarrolla la acción y se nos sitúa en el conflicto: el fraile está a punto de ser sacrificado por parte de los indígenas. Desde el siguiente párrafo hasta el penúltimo transcurren los hechos que dan lugar a la conversación del fraile con los indígenas y su tentativa de engaño.

Desenlace. En el último párrafo sabemos que el fraile ha sido sacrificado pero el narrador golpea al lector con su crítica al etnocentrismo europeo.

Narrador: ¿Quién cuenta la historia? ¿Lo sabe todo? ¿Cómo lo cuenta? ¿Qué tono emplea? ¿Es irónico? ¿Es crítico?

Como podemos ver, tan importantes son las tareas como la selección del texto literario. Cuanto más rico y sugestivo sea un texto más potencialidad didáctica y creativa nos brindará.

EL RETORNO A LA LITERATURA

La educación literaria y la enseñanza de la literatura, como fin en sí misma, debería contar con una didáctica que sepa contestar a las tres grandes preguntas: qué, cómo y para qué, e intentar estar acorde con los cambios sociales y pedagógicos para tratar de mejorar la práctica docente. Para ello, es más que necesaria la autocrítica: ¿Qué leemos los profesores? ¿Qué es para nosotros lo literario? ¿Lo cursi? ¿Lo políticamente correcto? ¿Lo maniqueo? ¿Lo estereotipado? ¿Qué valor damos a lo literario? ¿Quién nos guía en la construcción de nuestro propio “canon” de lecturas? ¿El supermercado? ¿Los periódicos? ¿Los críticos literarios? ¿Los profesores que nos formaron? ¿Cómo es nuestra biblioteca personal? ¿Qué lugar ocupa la lectura en nuestros centros educativos? Quizá convendría que nos recordáramos cuántos buenos profesores de literatura hemos tenido y cuántos malos. Seguro que más malos que buenos.

Por otro lado, hay que tener presente que actualmente el enseñar deleitando parece haberse convertido en un deleitar sin enseñar que llega a confundir la acción, lo lúdico, el entretenimiento, hoy llamado *gamificación* si queremos ser más modernos, con el objeto de estudio y los procesos de aprendizaje.

Es innegable que la literatura es una realidad compleja, heterogénea y cambiante pero no por ello inapresable. La selección de los textos literarios no es algo sencillo pero hay que buscar que en su lectura el alumno pueda participar activamente. Si los profesores de español han sido formados como hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás, sus alumnos también lo serán.

Asimismo, en la enseñanza de segundos idiomas es más que necesario un enfoque intercultural, como los propuestos por ejemplo por Leibbrandt (2006) o Esteves (2012), y para ello los textos literarios son una valiosa fuente de contacto con la lengua meta, con el país, su idioma, su historia y su cultura. La lectura literaria, en palabras de García Montero (2014, p.14), “[...] nos enseña a ponernos en el lugar del otro, pero no deja al otro sin lugar. El hecho literario crea un mundo compartido.” Es “un ejercicio que te descubre a ti mismo, pero cuando llegas a ponerte en el lugar del otro.” (GARCÍA MONTERO, 2014, p. 15). Un buen ejemplo es el que no describe Luis Sepúlveda en *Un viejo que leía novelas de amor*. Para el protagonista de esta obra su mayor referencia del mundo es la selva amazónica. Por ello, al leer sobre ciudades como París, Londres o Ginebra, tiene que realizar un enorme esfuerzo de concentración para poder imaginárselas. Las tramas desarrolladas en Praga o Barcelona, no solo le llevan a darse cuenta de que su ciudad no es “apta para amores inmensos”, sino también para hacer inferencias y deducciones acerca de objetos desconocidos como las góndolas y costumbres ignoradas para los shuar como besar. En efecto, como indica Vargas Llosa (2002, p.386):

Nada enseña mejor que la literatura a ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como manifestación de su múltiple creatividad. Leer buena literatura es divertirse, sí; pero, también, aprender.

Aprender. Esta es la clave. Capacitar a los estudiantes para divertirse y disfrutar de la literatura sería la meta última en este viaje hacia la construcción de la competencia literaria. Pero, para ello, el objetivo de partida es el aprendizaje. No podemos empeñarnos en que les guste lo mismo que a nosotros o se diviertan igual que nosotros. Los gustos son muy variados. Si los estudiantes no tienen una predisposición favorable hacia la lectura literaria, no necesariamente han de experimentar gusto y placer. Si nos interesa este retorno a la literatura es por su fuerte potencialidad didáctica y no porque nuestro objetivo sea crear lectores que lean en español simplemente por placer. Con acierto subrayan Colomer y Camps (apud MAQUEO, 2005, p.227):

Resulta lamentable entender la educación lectora como la obligación de un placer que puede muy bien no sentirse y que aumenta la sensación de fracaso de los alumnos que se sienten incapaces de convertirse en lectores entusiastas.

Lo que sí nos interesa es introducir la lectura dentro de actividades que puedan resultar amenas, gratificantes, significativas y que proporcionen intercambios. Una literatura, en fin,

sin fronteras en esta era de la comunicación electrónica que nos ayude a discernir el grano de la paja, el ruido de la información, los libros que merecen leerse de aquellos de usar y tirar.

Una lengua, a fin de cuentas, no solo refleja la realidad sino también el imaginario de sus hablantes a través de la literatura. Y hoy que está tan de moda el tema de las emociones, también sería bueno recordar que los antiguos tratadistas definían la retórica como “el modo de despertar las emociones mediante las palabras”. ¿Acaso nosotros profesores de idiomas no nos dedicamos también a ello? ¿Acaso un texto literario no es lingüístico y emocionalmente auténtico y puede provocar en el lector una respuesta auténtica? Una respuesta que podemos encontrar en este poema de Ángel González (2015):

“La verdad de la mentira”
Al lector se le llenaron de pronto los ojos de
lágrimas,
y una voz cariñosa le susurró al oído:
¿Por qué lloras, si todo
en este libro es de mentira?
Y él respondió:
—Lo sé;
pero lo que yo siento es de verdad.

Una mentira convincente, la literatura. De nosotros depende si queremos su retorno o instalarnos cómodamente en la visión del mundo de Roger Schank. Ahí está nuestro reto.

REFERENCIAS

ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana, 2007.

AGUIAR E SILVA, V. M. de. *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos, 1980.

AVENTÍN, A. *Del contexto al texto*. Reflexiones en torno al uso del texto literario en E/LE. (memoria de investigación para la obtención del título de Máster en enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MEELE) en la Universidad Antonio de Nebrija). Madrid, 2004.

BALLESTER, J. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó, 2015.

BERARDINELLI, A. *Leer es un riesgo*. Madrid: Círculo de Tiza, 2016.

COETZEE, J. M. *Elizabeth Costello*. Barcelona: Debolsillo, 2011.

COMPAGNON, A. *El demonio de la teoría*. Literatura y sentido común. Barcelona: Acontilado, 2015.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Augusto Monterroso. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/>>. Acceso en: 10 feb. 2017.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acceso en: 10 feb. 2017.

DOMÍNGUEZ, C., SAUSSY, H., VILLANUEVA, D. *Lo que Borges enseñó a Cervantes*. Introducción a la literatura comparada. Madrid: Taurus, 2016.

EAGLETON, T. *Cómo leer literatura*. Barcelona, Península, 2016.

ESTEVES, A. R. Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira. In: MILREU, I.; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de Língua e Literatura*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

GARCÍA MONTERO, L. *Un velero bergantín*. Defensa de la literatura. Madrid: Visor, 2014.

JIJÓN, I. El eclipse de Augusto Monterroso y las implicaciones éticas de la brevedad. *Latin American Literary Review*, Volume 39, Issue 78, p. 61-72, July, 2011.

JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

LANDERO, L. La ilusión de la inmortalidad. Disponible en: <http://cultura.elpais.com/cultura/2016/12/16/babelia/1481900740_918612.html>. Acceso en: 20 dic. 2016.

LAPESA, R. Mi experiencia en la enseñanza del español y de la literatura. En: *El español moderno y contemporáneo. Estudios lingüísticos*. Barcelona: Crítica, 1996.

LEIBRANDT, I. El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo*. Revista de Estudios Literarios. Disponible en: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>>. Acceso en: 3 dic. 2016.

MACHADO, A. M. *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya, 2002.

MAQUEO, A. M. *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México: Limusa, 2005.

MONTERROSO, A. El eclipse. En: *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Anagrama, 1998.

ORDINE, N. *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Barcelona: Acantilado, 2013.

SANZ PASTOR, M. Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 2006.

SANZ PASTOR, M. La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *MarcoELE*, 10, 2010. p. 129-138.

TORRES, A. Roger Schank: El álgebra es como una religión y no enseña a pensar. Disponible en: <http://economia.elpais.com/economia/2016/07/26/actualidad/1469530199_692638.html>
Acceso en: 27 jul. 2016.

VARGAS LLOSA, M. *La verdad de las mentiras*. Madrid: Santillana, 2002.

**O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO
DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO
DE UM PENSAMENTO ESTÉTICO-LITERÁRIO
PARA AS AULAS DE LE**

Daniele Ap. Pereira Zaratini
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Rodrigo de Freitas Faqueri
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

O PAPEL DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao tratar das atribuições do curso universitário de Letras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior destacam a necessidade de se formar profissionais que privilegiem a “[...] reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (DCN, 2001, p. 30).

Em um primeiro momento, pode parecer desnecessário e evidente ressaltar tais aspectos para professores e estudantes do curso de Letras, no entanto, não o é, principalmente se considerarmos uma vertente mais específica do estudo da linguagem: a leitura, a análise de textos literários e o lugar destes nas aulas de língua estrangeira.

Cada vez mais cativos do imediatismo ofertado pelo universo digital, os alunos, mesmo os de Letras, se sentem, em sua maior parte, pouco atraídos pelo ritmo pausado, solitário e introspectivo exigido pela obra literária e, quando obrigados à leitura, o fazem, mas de maneira esquemática e mecânica, buscando internalizar aspectos que lhes serão cobrados futuramente, como em provas por exemplo, conforme salienta Miguel Sanches Neto (2013, p. 92):

[...] mesmo lendo os autores consagrados, ele [o graduando de Letras] ainda continuará afastado da literatura, porque não vai ler os livros como literatura, com as suas especificidades formadoras, mas para atender a uma mecânica crítica que precisa desse material para se sustentar.

Por essa perspectiva, a leitura literária, ofuscada por sua “utilitarização” imediata (SANCHES NETO, 2013, p. 89), perde seu encanto, o que contribui para aumentar ainda mais a distância entre o leitor e a obra, ampliando, com isso, o abismo entre a fruição estética proporcionada pela literatura e a sua significação no e do mundo. Essa maneira equivocada, mas infelizmente comum, de tratar o texto literário acaba reforçando a ideia de que “[...] a literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada a desaparecer.” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 32).

Tudo isso pode influenciar diretamente a prática desse futuro professor em sala de aula, pois, uma vez que não lhe é

mostrada e justificada a importância de se privilegiar a literatura como meio de fruição estética e de ampliação do leque linguístico-cultural de determinada língua, é bem provável que ele o reitere, ainda que de maneira inconsciente, durante sua prática docente nos ensinamentos fundamental e médio.

Nesse sentido, a nossa opção pela literatura justifica-se na medida em que acreditamos ser essa arte verbal uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento e aprofundamento da formação crítica do graduando, já que ela, como “objeto social” (LAJOLO, 1989, p. 17), contribui para o despertar de múltiplas reflexões acerca da experiência humana nas suas mais diferentes vertentes da sociedade. Acreditamos ainda que é preciso enfatizar a necessidade de abandono de determinadas práticas de “utilitarização” do texto literário, conforme salienta Sanches Neto (2013, p. 89), que o fazem ter sempre *status* secundário dentro dos estudos da língua(gem).

Por esse ângulo, associada à análise do conteúdo e das temáticas apresentadas pelo texto literário, devemos, antes, instigar nos nossos alunos o apreço pela reflexão sobre a forma do texto literário, guiando-os para a compreensão do motivo e dos efeitos de sentido provocados pelo emprego peculiar da linguagem que fazem com que ela seja transformada e intensificada e se afaste, assim, da fala cotidiana, conforme ressalta Eagleton (2006, p. 03). Dessa forma, por meio da linguagem literária e das múltiplas reflexões propostas por ela, se bem direcionado, o aluno poderá iniciar e aprofundar argumentos e reflexões tanto sobre o texto em si, como sobre si mesmo e sobre a realidade que o circunda, o que resultará num leitor mais ativo, consciente e crítico de si e do universo em que vive.

Antonio Candido, em seu ensaio “O direito à literatura”, chama a atenção para essa característica peculiar do texto literário. Para o autor,

Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2004, p. 179).

Além de nos auxiliar a pensar criticamente o mundo em que vivemos, conforme salienta o estudioso, a literatura nos permite ter acesso com mais solidez a determinada cultura estrangeira, pois nos revela efetivamente:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 177).

Por essa razão, ou seja, por ser capaz de evidenciar as ideologias, contraditórias ou não, de determinada sociedade, é que a literatura se configura como um instrumento privilegiado por meio do qual o estudante de língua estrangeira pode refletir sobre esse novo universo que se abre diante de seus olhos.

Dentre as muitas possibilidades que a literatura nos traz, pode-se pensar, entre outras coisas, na língua, já que ela é carregada de ideologias e é, por meio dela, que se constrói a linguagem literária. No entanto, é preciso observar que o estudo da língua está a serviço da literatura e não o contrário, como geralmente acontece. Por isso, o professor de literatura estrangeira deve buscar romper esse paradigma de “utilitarização” da literatura e estar atento para despertar no seu aluno de graduação e futuro professor a sensibilidade de perceber o objeto literário como algo completo em si, como algo que dispensa adendos, uma vez que a sua finalidade primeira é a de promover a fruição e a reflexão por meio de sua materialidade e com isso nos “humanizar”, como destacou Candido (2004, p. 182): “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.”

Assim, a fruição literária humaniza, revela, problematiza e desconstrói, pois a composição linguística ficcional é repleta de vozes, sentidos e questionamentos que ressignificam a realidade extratexto e colocam em xeque noções unívocas de ideologia, de realidade e de verdade. Todos estes são aspectos fundamentais para a formação do exímio leitor e, principalmente, para a formação do habilidoso professor.

É partindo, portanto, dessas premissas e buscando conjugar fruição estética à formação crítico-intelectual que este artigo procura enfatizar a relevância da prática da leitura literária para a formação intelecto-cultural do docente de língua estrangeira e busca ainda fomentar reflexões sobre os aspectos estéticos e ideológicos presentes na literatura que contribuem para a promoção de uma formação mais abrangente e rica do docente de LE.

ASPECTOS ESTÉTICOS E IDEOLÓGICOS NA LITERATURA: ANÁLISE DE “ENANO” (2002) E *LA VERDAD DE LAS MENTIRAS* (2007)

A partir de uma perspectiva que considera a literatura como elemento fundamental para a humanização e formação crítico-intelectual do homem, já que ela permite a ampliação de possibilidades interpretativas sobre determinadas visões de mundo, inclusive a docente, é que propomos esta análise, que privilegiará alguns trechos da introdução aos ensaios do peruano Mario Vargas Llosa presentes no livro *La verdad de las mentiras* (2010) e o conto “Enano” (2002), do uruguaio Gley Eyherabide.

Tanto os fragmentos escolhidos do ensaio quanto o conto foram selecionados com a finalidade de se apreender com maior clareza os aspectos estéticos e ideológicos que contribuem para despertar no docente uma maior percepção estético-literária, o que colaboraria para aperfeiçoar o seu desenvolvimento intelectual por meio da formulação de pensamentos e questionamentos sobre possíveis padrões preestabelecidos tanto para uma obra literária quanto para seus possíveis significados dentro da sociedade, como por meio do debate sobre temas como o conceito de verdade na literatura e a pluralidade de discursos.

Nesse sentido, pensando no conceito de verdade atribuído muitas vezes à literatura, é possível notar que ele atinge, muitas vezes, um patamar distinto em relação à veracidade dos acontecimentos narrados e ao sentido mostrado por tais acontecimentos. Assim, uma produção ficcional ganha, ao longo do tempo, um caráter que lhe permite, com as devidas proporções, questionar determinada realidade lançada em narrativas históricas ou ainda se contrapor e/ou se aliar a fatos narrados ao longo

dos séculos. Tornam-se possíveis diversas situações criadas pelo homem para explicar fatos incompreendidos por ele, já que, dentro desse universo ficcional, “[...] a criação se faz pelo poder mágico de seu *verbo*. Nisso consiste, aliás, o fazer do escritor.” (SILVA, 2001, p. 21).

Na introdução de seu livro de ensaios, o peruano Vargas Llosa reflete sobre isso ao tratar da relação verdade-literatura e dos distintos conceitos de verdade e mentira manifestos num texto ficcional. O autor debate sobre como a seleção linguística, a estrutura textual e a dialética presentes no texto literário podem impactar os seus leitores. Tais definições para narrativas literárias são questionadas constantemente a fim de se colocar em dúvida o que podemos acreditar ser verdadeiro ou falso dentro de uma obra literária. A partir de um discurso em primeira pessoa, que por característica comum propõe a incorporação do leitor ao texto por meio da identificação, o enunciador lança dúvidas, já no primeiro parágrafo, sobre a veracidade da narrativa ficcional:

Desde que escribí mi primer cuento me han preguntado si lo que escribía «era verdad». Aunque mis respuestas satisfacen a veces a los curiosos, a mí me queda rondando, cada vez que contesto a esa pregunta, no importa cuán sincero sea, la incómoda sensación de haber dicho algo que nunca da en el blanco. (VARGAS LLOSA, 2010, p. 5)

A sensação e a preocupação que o enunciador manifesta nesse trecho revelam os questionamentos levantados sobre a

suposta necessidade de se colocar sempre em pauta a veracidade daquilo que é narrado dentro de uma obra literária, ou seja, se o autor se baseou em fatos reais e/ou se ele presenciou tais fatos, como se os acontecimentos históricos fossem um elemento chave para a validade dos escritos ficcionais. No entanto, por mais sinceras que tenham sido as respostas dadas (ou *parecido* sinceras), elas não satisfazem o próprio enunciador, que acredita nunca acertar realmente o alvo com seus pareceres sobre o assunto. Assim, com essa indagação inicial, é que Vargas Llosa propõe uma discussão acerca das diversas facetas possíveis do conceito de verdade literária a partir da leitura e da compreensão da uma obra ficcional. Dessa maneira, o argumento de que uma obra ficcional precisa contar com algo que a faça pertencer à realidade empírica é questionado já na introdução da obra do autor.

Vargas Llosa ressalta ainda que é muito comum que se vincule a qualidade de uma obra ao seu caráter de verdade, embora esta associação não possua bases claras e sólidas e revele mais a subjetividade da escolha do leitor. Por isso, o que devemos lembrar é que o conceito de verdade, no campo ficcional, nem sempre caminha junto com o que se deve prezar de fato na literatura: a verossimilhança do relato ficcional e sua capacidade de propor reflexão sobre o texto e sobre o contexto do leitor. Afinal, o nível de subjetividade dessa escolha não pode ser critério para classificar as obras literárias em boas ou ruins, já que isso partiria de um princípio pessoal e particular. Quando essa posição particular em relação às obras literárias é imposta como regra a um grupo, temos uma decisão totalitária que reforça a ideia de pensamento único, que exclui a pluralidade e que não aceita questionamentos e/ou projeções sobre determinadas situações que vivenciamos.

Ainda sobre o tema, o escritor peruano menciona a atitude dos inquisidores espanhóis, que proibiram a venda de obras ficcionais para as suas colônias porque, segundo eles, elas poderiam causar problemas de saúde à população indígena:

Los inquisidores españoles, por ejemplo, prohibieron que se publicaran o importaran novelas en las colonias hispanoamericanas con el argumento de que esos libros disparatados y absurdos —es decir, mentirosos— podían ser perjudiciales para la salud espiritual de los indios. Por esta razón, los hispanoamericanos sólo leyeron ficciones de contrabando durante trescientos años y la primera novela que, con tal nombre, se publicó en la América española apareció sólo después de la independencia (en México, en 1816). Al prohibir no unas obras determinadas sino un género literario en abstracto, el Santo Oficio estableció algo que a sus ojos era una ley sin excepciones: que las novelas siempre mienten, que todas ellas ofrecen una visión falaz de la vida. (VARGAS LLOSA, 2010, p. 5)

Mesmo sem se dar conta, os inquisidores espanhóis talvez tenham sido, destaca Vargas Llosa, os primeiros a desvendar a característica *sui generis* da literatura: proporcionar a abertura de novas realidades àquela que vivemos todos os dias. Sendo assim, para Vargas Llosa, o fato de a literatura apresentar visões distintas sobre a realidade não se configura como algo pejorativo, ao contrário: isso, antes, seria o grande trunfo da literatura, ou seja, o jogar-brincar com a noção de realidade(s)

e verdade(s) presente naquela. Além disso, a partir dessa atitude dos inquisidores espanhóis, foi possível a condução da narrativa histórica por conta dos possíveis significados propiciados pela leitura de um romance. Mudou-se o curso da narrativa histórica dentro da nossa realidade para se realizar uma intervenção nos sentidos ofertados pela ficção.

Pensando em todas essas questões e considerando a formação crítica docente que fomenta a ampliação de conhecimentos e da visão de mundo a partir da fruição proporcionada pelas obras literárias, sustentamos a ideia de que a literatura se constitui como elemento primordial e eficaz para a formação intelecto-cultural, já que ela possibilita a reflexão sobre aspectos que envolvem tanto o texto como o contexto do leitor. Parece-nos fundamental que o professor (universitário e dos ciclos básicos) tenha a percepção de que uma obra literária pode oferecer a ele a melhoria da capacidade de compreensão e reflexão da realidade e suas diversas ideologias a partir de acontecimentos ficcionais, fazendo ainda com que ele possa agregar valores e discernir posicionamentos à sua formação intelectual e humanística.

Entretanto, é preciso ressaltar que, ao tratar das características próprias da literatura e da ampliação de horizontes que ela pode suscitar em seus leitores, Vargas Llosa não refuta o caráter “mentiroso” dos romances como parte essencial da estrutura da obra literária. Ele argumenta que a “verdade” está presente nesses textos, mas de maneira escondida, absolutamente velada nos detalhes que preenchem a narrativa e fazem surgir o que entendemos por ficção:

En efecto, las novelas mienten —no pueden hacer otra cosa— pero ésa es sólo una parte de la historia. La otra es que, mintiendo, expresan una curiosa verdad, que sólo puede expresarse disimulada y encubierta, disfrazada de lo que no es. Dicho así, esto tiene el semblante de un galimatías. Pero, en realidad, se trata de algo muy sencillo. Los hombres no están contentos con su suerte y casi todos —ricos o pobres, geniales o mediocres, célebres u oscuros— quisieran una vida distinta de la que viven. Para aplacar —tramposamente— ese apetito, nacieron las ficciones. Ellas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. En el embrión de toda novela bulle una inconformidad, late un deseo. (VARGAS LLOSA, 2010, p. 05)

Assim, segundo o autor, o ser humano criou a narrativa ficcional para tentar suprir suas necessidades e desejos do mundo que o rodeava. Com isso, originou-se uma nova realidade: a ficcional, que tem a liberdade de englobar ou não elementos da nossa realidade empírica, bem como pode usufruir ou não de aspectos históricos para sustentar suas tramas. Mais importante do que os elos que a literatura estabelece ou não com a realidade, deve-se notar, enfatiza o autor, o caráter duplo da literatura, que, na figura do romance, explicita a necessidade de expor os desejos da humanidade em relação a diversos assuntos por meio da construção de enredos singulares, que nutrem suas artérias literárias com a inconformidade e o conflito existentes nos anseios sociais.

Compartilha dessa mesma linha de pensamento o escritor Ricardo Piglia (1986). Para ele, todo conto insinua sempre duas histórias, afinal, por trás de toda narrativa revelada, existiria uma outra, implícita, intrincada nos espaços proporcionados pela primeira. Ainda segundo o autor, o responsável pela construção dessa estrutura enigmática revelada ao leitor é o próprio contista ou, por extensão, o autor, quem, a partir de sua habilidade em arquitetar o segundo texto dentro do primeiro, cruza as duas narrativas, fazendo disso a peça-chave dessa estruturação:

II

El cuento clásico (Poe, Quiroga) narra en primer plano la historia 1 (el relato del juego) y construye en secreto la historia 2 (el relato del suicidio). El arte del cuentista consiste en saber cifrar la historia 2 en los intersticios de la historia 1. Un relato visible esconde un relato secreto, narrado de un modo elíptico y fragmentario. El efecto de sorpresa se produce cuando el final de la historia secreta aparece en la superficie.

III

Cada una de las dos historias se cuenta de modo distinto. Trabajar con dos historias quiere decir trabajar con dos sistemas diferentes de causalidad. Los mismos acontecimientos entran simultáneamente en dos lógicas narrativas antagónicas. Los elementos esenciales de un cuento tienen doble función y son usados de manera diferente en cada una de las dos historias. Los puntos de cruce son el fundamento de la construcción. (PIGLIA, 1986, p. 89-90)

Por esse ponto de vista, para uma formação docente mais ampla e frutífera, entendemos que o professor deve conseguir observar tais estruturas literárias para ser capaz de perceber o jogo narrativo proposto pela obra, que não nutre nenhum compromisso com a verdade senão com a verossimilhança construída dentro do universo ficcional. Nesse sentido, é fundamental que o docente compreenda que uma das funções da literatura é desconstruir os parâmetros sustentados pela nossa realidade e que, além disso, relativizar concepções unívocas de verdade nos fazem ampliar a nossa capacidade de discernimento e questionamento e contribuem para a melhora de nossas intervenções em sala de aula, fazendo-nos mais conscientes do nosso papel de leitores e professores, ou seja, da nossa atuação no mundo. Com isso, o docente será capaz de apreender os aspectos estéticos e ideológicos presentes nas obras literárias, o que o levará a ter formação mais abrangente, questionadora e reflexiva.

Para corroborar nossas ideias a respeito dos elementos estéticos e ideológicos dentro da literatura para uma melhor formação docente, destacamos o conto escrito pelo uruguaio Gley Eyherabide, “Enano” (2002).

Por meio de dois relatos breves (de uma única página apenas), os narradores desse conto despertam diversos questionamentos no seu leitor ao enfatizarem e negarem veementemente determinadas afirmações. Construído com base em dois relatos diferentes, ambos em primeira pessoa, o conto apresenta-nos os anseios, as inquietações e algumas convicções de duas personagens distintas: Hernán e Elena, ambos prestes a contrair matrimônio, o que lhes causa algumas preocupações comuns: moradia, emprego estável, economia de dinheiro para despesas pré e pós-nupciais, entre outras. Entretanto, todos esses receios

parecem ser pequenos diante de uma dificuldade maior: ambos, segundo eles, são “anões”.

No primeiro parágrafo, há somente informações sobre a vida de Hernán; enquanto que no segundo, conhecemos mais sobre Elena. Ambas as personagens explicitam os seus planos pós-matrimônio, enfatizando como acreditam ser felizes depois disso. Dessa forma, com relatos construídos como uma espécie de diálogo com seu leitor, tanto uma quanto outra personagem buscam, utilizando-se de frases curtas, refutar dúvidas sobre a felicidade e a estabilidade do pós-matrimônio. No entanto, elas o fazem utilizando reiteradamente estruturas linguísticas que acabam ressaltando justamente o oposto, pois o discurso de ambos é marcado por advérbios de negação e dúvida, bem como o uso das reticências, para citar apenas dois exemplos.

A estrutura narrativa escolhida para o conto leva o leitor a pensar que as situações vividas pelas personagens são comuns e que suas indagações podem ser sentidas por aqueles que estão prestes a efetivar laços matrimoniais. Hernán começa a narrar sua situação enquanto está deitado em sua cama, olhando para o teto. Faz uma descrição detalhada do seu quarto, um sótão alugado por uma senhora, “dona da casa”, como ele próprio afirma:

Me llamo Hernán. Soy enano. Estoy acostado en la cama de mi cuarto. El cuarto (en verdad es una bohardilla alquilada a la dueña de casa), es mi casa. Muevo la vista, los ojos, miro a la mesa de luz cuadrada chata, amarronada, oscura, con los diarios encima; miro el cielorraso, con el mismo revoque blanco y las mismas manchas húmedas. Vuelvo a mover mis ojos,

la vista, y a ver las cuadradas paredes, con dos ventanas que dan a la calle, a través de las cuales veo el mismo techo gris pizarra de la casa que está frente a la mía (perdón, de la dueña de casa). [...] (EYHERABIDE, 2002, p. 145)

Na primeira parte de sua descrição, notamos a figura de Hernán imersa na vastidão dos detalhes comuns que o cercam. Declarando-se anão já na segunda frase que profere, a personagem pretende levar de maneira tendenciosa o seu leitor para determinado caminho. A partir de uma visão panorâmica, primeiramente, que vai fechando seu foco em algo menor, Hernán mostra seu quarto ou, como ele mesmo afirma, o “sótão alugado”. A personagem leva o leitor a percorrer aquele pequeno ambiente por meio da descrição dos aspectos físicos daquele espaço, que se destaca por características que remetem à melancolia, ao sufocamento e à angústia, todos sentimentos intensificados por aquele ambiente monocromático, com diminutas janelas, que permitem ver somente o teto cinza da casa vizinha.

O instalar-se em um sótão alugado pode nos sugerir dois caminhos interpretativos: o primeiro se relaciona à provável situação financeira adversa da personagem; o segundo pode estar ligado a uma tentativa de isolamento da sociedade por causa de sua condição física, já que, pelo senso comum, a figura de um anão é atrelada, muitas vezes, ao bizarro e ao grotesco. Essas ideias ganham força pela negação reiterada da personagem Hernán:

[...] Pero nada de eso me importa ya. En unos pocos días más, me caso. Tengo con mi novia (la que va a ser mi mujer), amueblada, la

nueva casa. Compré muebles ‘Provenzal Francés’. No me gustan los americanos modernos. Está en un barrio residencial, si se quiere, y a pocas cuadras del mar. Problemas económicos no vamos a tener. No. Tengo un quiosco de ventas de cigarrillos, revistas, bueno, todo eso; y además llevo quinielas y vendo lotería. No, problemas económicos no vamos a tener. [...] (EYHERABIDE, 2002, p. 145)

Ou seja: quanto mais ele ressalta a sua futura prosperidade econômica, mais evidencia a sua atual pobreza. Dessa forma, o trecho acima parece-nos mostrar que os problemas de Hernán, tanto os de ordem financeira quanto os de ordem social, serão solucionados, pois ele se casará em breve, se mudará para uma casa “melhor” e não enfrentará problemas econômicos, uma vez que ele possui um pequeno negócio. Negando esses problemas no futuro, Hernán faz o leitor acreditar que simplesmente passava por isso para economizar e poder realizar seu sonho: casar-se e morar numa casa melhor. Contudo, por meio de um discurso indireto livre em que ele estabelece diálogo com seu leitor, a personagem revela, quase em um tom confessional, aquilo que o “aterroriza” de fato:

[...] Ya sé lo que están pensando. No. No es eso. Tengo, tenemos, buenos amigos. Diría yo, muy buenos amigos. Lo que me preocupa (me aterroriza) es otra cosa (cuando ‘veo’ que vamos a entrar a la Capilla y después para toda la vida). Es que mi novia es alta. No muy alta. Pero es alta; casi normal. Y yo soy enano. (EYHERABIDE, 2002, p. 145)

A personagem confessa, assim, o que realmente a aflige: a sua estatura em relação à sua futura esposa. De acordo com ele, não existe o isolamento social, ele possui amigos e irá se casar. O aspecto econômico também não parece ser uma preocupação, tendo em vista seu pequeno empreendimento comercial. Para ele, o maior incômodo de fato é a estatura de sua noiva e como ele poderá lidar com essa situação no dia da cerimônia de casamento e no restante da sua vida. É dessa forma que se encerra o relato de Hernán: com informações ancoradas em frases ambíguas (“no muy”, “pero”, “casi”) que acabam desconstruindo quase que por completo a convicção mostrada inicialmente (“No, problemas económicos no vamos a tener. Ya sé lo que están pensando. No. No es eso. Tengo, tenemos, buenos amigos.”).

Neste ponto da narrativa, o leitor é levado a acreditar que a história girará em torno do problema de estatura de Hernán e das prováveis consequências disso. No entanto, o que se encontra é um segundo relato, o de Elena, jovem trabalhadora que persegue um objetivo:

[...] Mi nombre es Elena (María Elena). Ahora, es casi de noche y coso. Soy costurera. Durante ocho horas trabajo en una fábrica. Y al volver a casa, trabajo en una cosedora que compré con mis ahorros, unas horas más. No, no siempre fue así. No se puede trabajar todo el día. No hay quien lo pueda soportar. Lo hago ahora, por una cosa que vale la pena: me voy a casar. [...] (EYHERABIDE, 2002, p. 145).

Diferente de Hernán, Elena não se apresenta, inicialmente, como uma anã. Ela tampouco revela-nos qualquer característica física ou descreve-nos o lugar onde mora. Reforça, contudo, que está trabalhando exaustivamente para atingir um propósito: casar-se. Ressaltando essa característica, Elena nos narra como a sua persistência, de acordo com ela, valerá a pena quando conseguir conquistar seu objetivo maior. Após apresentar ao leitor o seu sonho e narrar os seus esforços para alcançá-lo, a personagem reflete sobre seu trabalho e sobre o lugar onde mora:

[...] Cualquiera trabajo, por más duro que sea (estoy trabajado catorce horas diarias), vale con tal de salir de aquí, de este cuarto donde vivo desde hace once años. Once años en un cuarto, un altillo (con un jarrón y una sola rosa roja). Viendo un día tras otro las mismas tejas de la casa de enfrente, ante mí. Sola. [...] (EYHERABIDE, 2002, p. 145).

Neste trecho, Elena sublinha também que, assim como Hernán, pretende mudar-se, após o casamento, do sótão alugado onde vive para um lugar melhor. A personagem afirma ainda que existem poucos objetos em seu quarto e que a sua janela, assim como a do anão, permite somente que se veja o telhado da casa em frente. Embora Elena aparente exaustão pelo esforço adicional que pratica em seu cotidiano, fazendo trabalhos extras como costureira depois de um dia de trabalho na fábrica, e também demonstre angústia e irritabilidade em relação ao lugar onde mora por “longos onze anos” de sua vida, ela tenta se justificar, dizendo que não se casará para sair daquele lugar e

diminuir sua carga de trabalho, mas, sim, porque “pensa” amar seu noivo:

[...] No, por favor... no crean que me caso sólo por eso. Y por no ver más a la dueña de casa. No. Me caso porque pienso... Pienso que estoy enamorada de él. Lo quiero. Vamos a tener una casa amueblada. A trabajar como Dios manda. A pasear los sábados de tarde y los domingos, y vamos... no... a tener hijos, no sé... Pero eso no importa. Ya se verá. [...] (EYHERABIDE, 2002, p. 146).

Também ancorando seu discurso em orações que buscam afirmar mas que acabam tendo efeito contrário, Elena procura convencer o seu interlocutor de que não tem dúvidas sobre as suas ações e, assim como Hernán, ela se utiliza de uma espécie de diálogo remontado por um discurso indireto livre para deixar clara a sua intenção: se casará porque acredita amar seu noivo e construirá uma vida junto dele, com ou sem filhos. As reticências no discurso da personagem colocam em xeque a certeza que ela busca expressar com as palavras, a verdade que ela tanto busca transmitir ao leitor.

É preciso ressaltar que as pausas existentes no texto reforçam as reflexões de Elena sobre o assunto e enfatizam a sua hesitação em revelar ao leitor seus sentimentos sobre a situação. A pausa na frase “*Me caso porque pienso...*” possibilita uma interpretação diferente daquela proposta logo depois por Elena ao completar seu pensamento. A personagem nos dá ideia de que está se casando conscientemente e, por pensar em seu futuro ou por ser um indivíduo pensante e questionador, conseguiu deci-

dir por determinado caminho para a sua vida, quase como uma analogia moderna à frase de René Descartes (*Penso, logo existo*). Entretanto, as reticências que seguem à afirmação parecem desconstruir a sua certeza.

Suas inquietações, convicções e afirmações apresentadas até o trecho anterior tornam-se secundárias quando ela nos revela, assim como Hernán, o real motivo de sua angústia:

[...] Lo que me preocupa (me aterra a ratos; cuando 'veo' la entrada en la Capilla, él alto de traje negro y yo pequeñita, de vestido blanco y todos los años por venir después); es que él es alto. Alto: normal. Y yo, yo soy enana. (EYHERABIDE, 2002, p. 146).

Sem mencionar anteriormente a sua descrição física, Elena constrói um relato que se mostra convicto ao princípio, mas que se revela movediço ao final. É possível que o leitor se deixe levar pela ideia inicial de que Elena seria a suposta noiva de Hernán levando em consideração o modo como ambos constroem os seus relatos: tanto um quanto o outro se casarão em breve e nutrem preocupações e esperanças comuns. No entanto, o grande ponto que deixa o entendimento da breve narrativa em aberto e proporciona diversas suposições para a compreensão das personagens e de suas histórias é a declaração final de Elena: *Y yo, yo soy enana*. O leitor descobre, ao final, que ambas as personagens são anãs, fazendo com que múltiplos caminhos interpretativos se abram: podemos supor que tanto Elena quanto Hernán não são anões fisicamente, mas sim economicamente e que se sentem inferiores diante de seus futuros

cônjuges e da sociedade por não possuírem melhores condições de vida. Também podemos considerar a hipótese de que ambos são um casal e que se enxergam inferiores pelos mesmos motivos apontados anteriormente. Outra conjectura possível seria afirmar a identificação do próprio leitor com Hernán e/ou Elena, pois, diante das situações que enfrenta na sua vida e levando em consideração que o texto está em primeira pessoa integralmente, isso poderia ser válido se levarmos em conta a subjetividade, a opção interpretativa e a história de vida de cada leitor. Todas essas lucubrações são possíveis, assim como muitas outras, a partir da perspectiva de compreensão e entendimento do texto atrelada ao conhecimento e à visão de mundo do leitor, que não deve buscar no texto a verdade, mas, antes, a verossimilhança do relato dentro do universo ficcional.

Por tudo isso, é impreterível que se trate o texto literário, a sua leitura, reflexão, análise e crítica, como algo urgente e primordial à formação literária docente para que o egresso do curso de Letras e futuro professor dos ciclos básicos consiga observar, no texto, as diversas veredas interpretativas existentes, a sua riqueza estética, cultural e social ali presente. Conseguir enxergar as possibilidades que o texto oferece faz com que a formação do professor seja incrementada pelos vários elementos que podem ser dele extraídos e a sua observância, leitura e análise não podem ser realizadas somente sob um aspecto, seja este gramatical, estético, ideológico, histórico, cultural, social, etc. Os textos aqui tratados demonstram bem isso ao apresentarem a pluralidade dos discursos e da própria realidade, ficcional ou não. Nesse sentido, a experiência da fruição obtida pela literatura deve ser privilegiada durante as aulas de língua estrangeira, pois a literatura é, certamente, um dos mais sólidos e gratifi-

cantes caminhos que levam o aluno a ter acesso à formação intercultural mencionada pelos DCNs.

Por tudo isso, devemos, antes e acima de tudo, usufruir sempre o máximo possível daquilo que o texto nos concede de maneira preciosa, inteligente e questionadora, por meio da fruição enquanto leitores ou pela função formadora enquanto educadores. Afinal, conforme destaca Jakobson, somente a linguagem literária nos protege do automatismo da impetuosidade da vida cotidiana, porque somente ela, dentro do “[...] famoso cemitério da história, se levanta acima de toda espécie de velharia arqueológica.” (JAKOBSON apud PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 34).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do Romance*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Publicações MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EYHERABIDE, G. Enano. In: PISOS, C. (Comp.). *Cuentos breves latinoamericanos. Antología para jóvenes*. México: SEP/CIDCLI, Libros del Rincón, 2002.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PERRONE-MOISÉS, L. A inútil poesia de Mallarmé. In: *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Literatura para todos. *Revista Literatura e Sociedade*, USP, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/l/article/view/19709>> Acesso em: 01 fev. 2016.

PIGLIA, R. *Formas Breves*. Buenos Aires: Editorial Anagrama, 1986.

SANCHES NETO, M. *O lugar da literatura*. Ensaios sobre inclusão literária. Londrina/PR: Eduel, 2013.

SILVA, V. M. T. *A metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles*. 2. ed. Goiânia: Ed. UFG, 2001.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VARGAS LLOSA, M. *Introducción*. In: *La verdad de las mentiras*. Lima: Santillana, 2010.

**DESDE A LINHA DO DESERTO ATÉ A LINHA
DO EQUADOR: HORIZONTES POSSÍVEIS
PARA AS LITERATURAS AFRICANAS
DE LÍNGUA ESPANHOLA ¹**

Amarino Oliveira de Queiroz (UFRN)

DA INVISÍVEL PRESENÇA

Evidenciada a condição de idioma internacional à qual se costuma associar o castelhano na atualidade, sua apreciação como língua de literatura em contextos como o africano parece representar ainda, dentro do universo das pesquisas africanistas e hispanistas desenvolvidas em território brasileiro, um espaço praticamente desconhecido. Não obstante, as literaturas de língua espanhola constituem, também a partir da África e de sua diáspora, uma realidade ascendente e bastante diversificada. No que toca à geografia linguística do idioma naquele continente, sabe-se de sua condição oficial no arquipélago das Canárias e nas cidades espanholas de Ceuta e Melilha, incrustadas em

¹ Versão revista e ampliada de artigo originalmente apresentado no V Encontro de Professores de Literaturas Africanas e I Encontro da AFROLIC. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

Marrocos. Devido à realidade político-administrativa do antigo território colonial canário, as manifestações literárias orais e escritas ali produzidas continuam sendo enquadradas como europeias e incluídas no conjunto das literaturas hispânicas peninsulares. Em sua invisibilizada presença africana, porém, a língua castelhana figura como oficial nos territórios do Saara Ocidental e da República da Guiné Equatorial, de cujas literaturas nos ocuparemos mais adiante, estendendo-se, ainda, na condição de língua de literatura, por regiões não oficialmente hispanófonas, como é o caso do Marrocos e dos Camarões.

Nas duas últimas décadas do século XX, pelo menos desde o ponto de vista acadêmico, o Brasil começou a saldar o seu débito com as literaturas africanas de língua portuguesa. Consideremos o interesse investigativo com a crescente aparição de ensaios, artigos, monografias, dissertações, teses e outros estudos temáticos, a progressiva inclusão de disciplinas contemplando tais conteúdos nos cursos de Letras e também a oferta, por parte de alguns setores do nosso mercado editorial, de publicações que começam a ocupar alguns espaços, ainda que o realizem de forma algo tímida e condicionada a conveniências e caprichos mercadológicos. Se pensarmos, porém, no caso das literaturas africanas de língua espanhola, em possíveis estudos comparatistas e suas correlações com obras e autores da América oficialmente iberógrafa, por exemplo, poderemos concluir que, desde a perspectiva brasileira, esse trabalho mal começou.

Quanto ao acesso, por parte dos leitores brasileiros, às obras impressas de poesia e ficção africanas originalmente escritas em língua espanhola, a situação é ainda mais precária. Como se sabe, múltiplas são as conexões entre a América e a África de colonização ibérica: políticas, sócio-históricas, étni-

cas, culturais, identitárias, linguísticas, religiosas, sentimentais, econômicas. Diante de panorama tão diversificado, vemos que tanto o linguístico como o literário revelam um longo caminho a percorrer, razão pela qual se faz cada vez mais oportuna a tarefa individual e coletiva de diminuir essas distâncias, tratando de ampliar, dentro de nossos conteúdos programáticos, o espaço dedicado aos estudos africanos e afro-ibero-americanos, mas sem nos esquecermos de que, juntamente com a apreciação de obras de ficção e poesia nas várias expressões linguísticas do continente, há que considerar ainda, no processo, a fortuna crítica emanada a partir dessas áreas culturais.

Nesse sentido, cabe referir as contribuições de Donato Ndongo-Bidyogo, M'baré N'gom, Justo Bolekia Boleká, Benita Sampedro, Gloria Nistal, Dosinda García-Alvite, Jorge Salvo, Joseph-Desiré Otabela-Mewolo, Monique Nomo Ngamba ou Juan Tomás Ávila Laurel, autores que vêm se dedicando à literatura da Guiné Equatorial; e mais Bahia Awah, Mohamed Abdefattah, Limam Boicha, Zahra Hasnau, Chejdah Mamud, Conchi Moya ou Fernando Cenamor, somente para referir alguns nomes de estudiosos dedicados à literatura hispano-saarai. No particular recorte representado pelas zonas hispano-falantes da Guiné Equatorial e do Saara Ocidental, coincidências e discrepâncias de ordem sócio-histórica, geográfica, política, cultural e etnolinguística podem servir como elemento de apoio para a compreensão desses sistemas literários individualmente, como também dos resultados alcançados através de um exercício criativo que tem por base algumas características em comum.

Grande parte desses pesquisadores adotou a referência literaturas hispano-africanas, embora existam outros aportes e referências conceituais. O crítico M'baré N'gom registrou, por

exemplo, a etiqueta literaturas africanas hispanas para o “[...] conjunto de textos literários africanos originalmente escritos e veiculados em castelhano” (N’GOM, 2007, p. 139-172). Nisto difeririam das literaturas afro-hispânicas, assimiladas como a reunião dos textos literários de matriz africana produzido por escritores afrodescendentes na América de língua espanhola. Para Enrique Lomas López (2012, p. 2), que se refere às experiências literárias africanas em língua espanhola como literaturas hispano-africanas:

Las diferentes realidades sociales, culturales e históricas, mucho más acentuadas que en el caso de Hispanoamérica, harán que el conjunto hispánico de África deba ser considerado en plural. De la “literatura hispanoaficana”, usada tradicionalmente para referirse al caso concreto de Guinea Ecuatorial, se pasará a las “literaturas hispanoafricanas”, en las que se engloban prácticas textuales con influencias diferentes y escasamente vinculadas entre ellas.

López considera, portanto, a existência de cinco diferentes espaços geográficos correspondentes a essas produções. O primeiro deles estaria representado pela literatura em espanhol da Guiné Equatorial. O segundo, iniciado no antigo Protetorado Espanhol do Marrocos, ponto de origem de uma literatura hispano-magrebina, que se estenderia posteriormente também pelo Protetorado Francês e por diferentes núcleos da costa do Magreb. O terceiro espaço estaria caracterizado pelo Saara Ocidental e seria tematicamente marcado pelo conflito

político e pelo exílio. Em quarto lugar, figurariam os textos surgidos em torno de diferentes centros universitários localizados em países que não foram colônias espanholas, sobretudo a República dos Camarões, onde é corrente a referência a uma particular e profícua literatura hispano-camaronesa. Por fim, um quinto espaço seria resultante das correntes migratórias africanas em direção à Espanha, cujas expressões literárias foram se desenvolvendo tanto em castelhano como em catalão ou galego (LÓPEZ, 2012, p. 2-12).

Diante do exposto, e já pensando na particular experiência da Guiné Equatorial e do Saara Ocidental, poderíamos avaliar essas literaturas africanas de língua espanhola em seus contextos geopolíticos específicos, agrupando-as, a princípio, em duas diferentes disposições: a primeira seria continental, estabelecida entre as fronteiras internas africanas e demarcadas pelas linhas do deserto do Saara e do Equador; a segunda, diaspórica, constituída por uma escrita oriunda da experiência da emigração e do exílio, aqui metaforizada pela linha de um horizonte distante, porém possível. Esta última atividade encontra, no próprio território espanhol peninsular, o ambiente de produção e difusão, revelando escritores e escritoras de várias nacionalidades africanas que elegeram o espanhol como língua de expressão literária.

ESCREVENDO EM ESPANHOL DESDE A LINHA DO DESERTO

Pela sua convivência desde os tempos coloniais com o árabe hassania, o castelhano, antiga língua do colonizador, acabaria por se converter em idioma de resistência política,

cultural e identitária no Saara Ocidental após a ocupação militar marroquina, verificada nos anos 70 do século passado. A postura neocolonial e repressora do Marrocos constitui um dos temas recorrentes em sua produção cultural e literária. Devido à situação de cooficialidade linguística, o país árabe-africano se transformou no único Estado oficialmente hispano-falante em todo o mundo árabe. No Saara Ocidental, essa mescla entre o afro-árabe e o hispânico produziu uma experiência cultural bastante singular, ainda que pouco reconhecida e valorizada internacionalmente. Conforme atesta a escritora e filóloga Zahra Hasnauí (2007, s/p),

Un importante rasgo a subrayar a la hora de estudiar el aspecto cultural de los habitantes del Sáhara Occidental es su raza afro-árabe, el idioma hablado que es el hasaní y el español. La vestimenta, la narrativa oral y escrita, la música, los juegos populares, los proverbios y adagios derivan de un eslabón cultural milenario que da identidad a este pueblo afro árabe. [...] La saharauí es una cultura heterogénea; la sociedad ha sabido asimilar la mezcla con diferentes influencias (españolas, africanas y latinoamericanas en especial) y aceptarla sobre todo en estos últimos tiempos.

Se nos ocuparmos dos estudos dedicados à cultura saarauí no estrangeiro e, em particular, à sua criação literária em língua castelhana, poderemos observar que essa é uma realidade limitada, carente ainda de análises mais consistentes, considerações teóricas e estudos críticos diversificados não somente no contexto brasileiro como também no âmbito internacional da

investigação de cariz africanista ou hispanista. As razões principais parecem residir na complexa situação política que o país enfrenta há mais de quarenta anos, a indiferença ou omissão de grande parte da comunidade mundial e sua consequente invisibilização histórica e cultural, o que compromete, evidentemente, o conhecimento, a apreciação estética e crítica e a divulgação da experiência poética e narrativa da jovem literatura hispano-saarauí. Conforme assegura o poeta Mohamed Abdelfatah (2007, s/p):

No es hasta finales de los ochenta y principios de los noventa cuando parece que comienzan a aparecer atisbos claros de una poesía seria, profunda, preocupada por todo lo que acontecía en su entorno, no sólo la lucha del pueblo saharauí y sus aspiraciones de libertad, sino, también una evidente preocupación por lo que pasaba en el mundo. Además de temas que reflejan la vida cotidiana de la sociedad saharauí no exenta de sentimientos tan universales como el amor, la felicidad y la profunda pasión por hacer que la vida de los saharauís deje de ser rutinariamente triste y dolorosa.

A produção literária do Saara Ocidental está representada, sobretudo, através das manifestações tradicionalmente compostas tanto em árabe hassania como, mais modernamente, em espanhol. Os provérbios, cânticos, enigmas e contos orais compõem, ao lado da poesia - o gênero predominante, um conjunto artístico bastante peculiar dentro do universo das literaturas africanas, no qual se destacam criadoras na oralidade árabe hassania como Ljadra Mint Mabruk, Fana Ali ou Nanna

Labat Rachid. Convivendo com o letramento em línguas árabe e castelhana, essa fundação poética e narrativa na secular tradição dos povos arábicos permitiu a expansão dessa literatura em direção ao conto, ao relato, à crônica, ao teatro, ao romance e ao ensaio. De fato, ainda que sua aparição seja muito recente, a literatura hispano-saarauí vem revelando expressivos nomes nos variados gêneros. À guisa de referência, citaremos Mohamidi Fakal-la, Fatma Galia, Chejdah Mahmud, Larosi Haidar, Mohamed Ali Ali Salem, Bahia Awah, Zahra Hasnauí, Limam Boicha, Ahmed Ali, Mohamed Sidati, Abderrahman Budda, Lehdia Mohamed, Ali Salem e Sukeina Taleb, muitos dos quais transitam entre a docência, a análise, a historiografia, a crítica, o jornalismo e outros projetos individuais.

Por outro lado, a manutenção do vínculo com a oralidade recupera e confere à grande parte da expressão literária saarauí um caráter performático, evidenciado inclusive por incursões ao vídeo-poema ou à relação entre poesia e música. Nesse sentido, tanto a canção popular cultivada por Mariem Hassam e Aziza Brahim como a poesia rap de Yslem, Kami Rapstyle ou Shidi MC, entre tantos outros intérpretes, encontram interessantes formas de trânsito cultural e reelaboração estética. De igual maneira, o recurso à web consiste numa estratégia fundamental para a difusão dessas manifestações, registrando uma significativa quantidade de páginas e sítios temáticos nos quais se pode encontrar ensaios, contos, poemas, relatos, provérbios e lendas, além de documentos históricos, manifestos, fotos, vídeos e arquivos sonoros e visuais.²

2 Algumas páginas dedicadas à cultura, à literatura, às artes e à causa política saarauí: www.generacionamistadsaharai.com/; <http://www.generaciondelaamistad.blogspot.com/>; <http://poemariosaharalibre.blogspot.com/>; <http://literaturasaharai.blogspot.com/>

Divididos, pois, entre os mundos arábico-africano e europeu ibérico, dialogando muitas vezes com o universo hispano-americano e mais do que comprometidos com a causa nacional, esses autores e autoras militam no sentido de uma afirmação positiva da identidade saarauí, ainda que sua realidade política permaneça extremamente delicada. De todos modos, eventualmente aparecem algumas publicações de livros de poesia e prosa a partir do exterior, bem como estudos temáticos assinados por autores nacionais e estrangeiros. Um bom exemplo são as edições especiais das revistas *Ariadna* (n. 25, out. 2004), da Espanha, e *Confines* (n. 15, dez. 2008), da Argentina, ambas dedicadas a escritores e escritoras saarauís.³

Quanto aos estudos críticos dedicados à sua realidade cultural e linguística, nos últimos anos apareceram dois interessantes livros: o primeiro deles, *El porvenir del español en el Sáhara Occidental*, de Conchi Moya e Bahia Awah, trata da situação do idioma e de sua literatura naquele contexto; o segundo, *Literatura del Sáhara Occidental. Breve Estudio*, de Bahia Awah, contempla de forma introdutória as expressões literárias oral e escrita do país em seus dois idiomas oficiais e ocupa importante espaço dentro dos estudos africanos e hispânicos contemporâneos, atualizando-os com propriedade, pelo esforço de inclusão.

Tratando de sua particular experiência vivida em Cuba e a posterior formação do grupo *Generación de la Amistad Saharai*, um dos mais ativos núcleos de difusão internacional da moderna literatura do Saara Ocidental, o escritor Mohamed Salem Abdelfatah (2007, s/p) defende que:

3 Disponíveis em versão digital nos seguintes endereços: <http://www.ariadna-rc.com/numero25/sahara/sahara.htm> e <http://www.confinesdigital.com/confines/confines-15.pdf>

Nuestra poesía reflejaba la idiosincrasia saharauí expresada en lengua española con influencias de la poesía revolucionaria cubana, la poesía social y todas las vanguardias tanto de Europa, como de América. La poesía saharauí es mestiza, es el resultado de una mezcla de mestizajes. Sus temas son tan universales como cualquier poesía, sin embargo, tienen el sello del destierro y de la guerra como todo lo que rodea a los saharauíes.

O conjunto de elementos híbridos resultantes do progressivo contato entre realidades díspares como a afro-arábica e a hispânica encontram, na expressão cultural saarauí, motivação criadora permanente. Conforme se pode observar através do sujeito poético de “Poligamia”, poema de Limam Boicha publicado em *Los versos de la madera* (2004), ao confessar a existência real e simbólica de “tres... / tres amantes/ Sáhara, Cuba y Canarias;/ y a las tres/ las quiero por igual”, a relação com outras identidades africanas e latino-americanas - aqui particularizadas nos recortes canário e cubano, revela-se na forma de uma sensível metáfora para atestar, poeticamente, a mescla das experiências, culturas, ideias e sentimentos que ali se produzem.

Por meio da militância política, cultural e artística é que esses autores e autoras tratam de cultivar, desde a linha do deserto, seu fértil e verde oásis de atitudes e palavras. Superando, pois, os caprichos individuais e os arbítrios da trajetória histórica, sua emergente presença no cenário das letras contemporâneas assinala também que a literatura hispano-saarauí toca caminhar

afirmativamente ao lado de outras tantas expressões literárias que, desde a África, afortunadamente, insistem em brotar.

ESCREVENDO EM ESPANHOL DESDE A LINHA DO EQUADOR

Perspectiva cultural similar à do Saara Ocidental parece definir a presença literária da Guiné Equatorial, cuja produção compartilha a experiência tradicional bantu com a herança cultural hispânica e a influência latino-americana. De fato, o conjunto de extratos literários de tradição oral em línguas vernáculas convive desde séculos com o castelhano, formatando uma literatura que teve início na narrativa curta, seguida muito de perto pelo romance, pelo ensaio e, somente mais tarde, depois da independência, pela atividade poética e pela experiência dramática. Contando com uma obra prolífica e diversificada, o escritor Juan Tomás Ávila Laurel defende uma particular estética de resistência frente aos efeitos negativos da chamada globalização no contexto equato-guineano, não deixando de se preocupar com as projeções dessa realidade em termos mundiais, como ocorre em seu livro de poemas *Historia íntima de la humanidad*, de 1998. A simbologia historiográfica, a modernidade, a opressão econômica, a criminalidade, os efeitos da intervenção neocolonialista das potências estrangeiras no atual cenário da Guiné Equatorial constituem alguns dos elementos frequentes tanto em seu universo poético como em sua produção ficcional e em seus artigos de opinião.⁴ Tratando de uma suposta síntese identitária hispano-africana, Juan Tomás Ávila Laurel (2006, s/p) argumenta que:

⁴ Parte da obra está disponibilizada em: www.guineanos.org, página pessoal do autor.

[...] ser africano es circunstancial. Lo que pasa es que mundialmente ser africano significa asumir y enfrentarse a los problemas del subdesarrollo, de la marginación, de la pobreza. Entonces te das cuenta de que cuando empiezas a hablar estás obligado a hacerlo sobre tu realidad. Ser africano, pues, no me determina, pero me condiciona. [...] Me considero africano, pero Guinea Ecuatorial es un país con muchas tradiciones hispanas y eso hace que se sienta muy fuerte lo español. Es lo mismo que lo anterior; lo que hace que me sienta hispano es porque soy de Guinea Ecuatorial, un país africano. Soy, pues, un africano con sentimientos hispanos.

Candidatando-se a compor o conjunto formado pela comunidade dos países oficialmente lusófonos mais por vontade expressa do seu mandatário político do que por razões estritamente culturais ou linguísticas, a área da República da Guiné Equatorial foi ocupada inicialmente pelos portugueses em 1471. Mediante tratado assinado trezentos anos depois, em 1778, os lusitanos cederam sua antiga colônia aos espanhóis em troca do território de Sacramento, no Uruguai, e parte dos territórios hoje correspondentes a Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Dessa presença colonial ibérica, os guinéu-equatorianos herdariam, juntamente com o idioma castelhano, o crioulo *fá d'ambô*, utilizado até os nossos dias na ilha de Ano Bom. Contando com uma base lexical portuguesa e bastante assemelhado ao idioma santomé, do vizinho arquipélago de São Tomé e Príncipe, a existência do anobonês ou *fa d'ambô* serviria, juntamente com a fundamentação histórica, como argumento em

defesa da adesão da Guiné Equatorial à CPLP e sua consequente cooficialização, o que em tese serviria para reforçar interesses econômicos e relações comerciais mais estreitas com o Mercosul, por exemplo.

No que diz respeito às letras equato-guineanas, insistimos em afirmar que, para uma apreciação mais ampla desta experiência, há que considerar a rica tradição oral em idiomas vernáculos como o fang e o bubi, da qual se tem publicado algumas antologias, sobretudo a partir do conto, da lenda, da canção e do provérbio, situação que aproxima o labor literário da Guiné Equatorial à trajetória saaraui, na qual aparece, por um lado, o conjunto formado por narrativas, lendas, provérbios, poemas e canções em árabe hassania; e, por outro, o legado que se caracteriza pela transmissão oral de elementos tributários da experiência colonial e do letramento em castelhano. Assim, recordando outras experiências literárias africanas produzidas em português, torna-se necessário levar em conta questões similares, como o vínculo estabelecido entre a oralidade e a escritura, a simbiose entre diferentes culturas e sistemas cosmogônicos, o trabalho com a memória e a ancestralidade, como também a íntima relação do homem com a natureza, elementos igualmente fundamentais para a compreensão dessas literaturas:

Certo dia alguém me disse
que os rios nunca falam,
que apenas seguem seu curso
e sem palavras escapam.
Que triste passei aquele dia
ao ouvir essas palavras,
fui correndo até o rio
para que ele me explicasse

por que o escuto tão claro
e outros não lhe escutam nada
(ILOMBÉ, 1978, s/p, tradução nossa)

Escrito originalmente em castelhano, o poema em questão situa o leitor frente a alguns aspectos da cosmogonia dos povos bantu, entre os quais destacaríamos a percepção diferenciada de um tempo próprio e espiralar em que as memórias vertem e fluem, como um rio. Ao mesmo tempo, o silêncio a que faz alusão o sujeito poético sugere o processo de invisibilização em que se encontra grande parte do sistema literário do país, comprometendo, portanto, sua recepção por parte do grande público.

Se a questão das identidades na Guiné Equatorial reflete a convivência do pluralismo étnico com um particular sentido de pertencimento e inserção no universo das hispanidades, pelo seu caráter ambíguo revela, ao mesmo tempo, aspectos dolorosos e contraditórios, tematizados também pelos escritores equato-guineanos no exílio, como registrou Juan Balboa Boneke. Em seu texto “*Quién soy yo?*”, um espaço intervalar busca definir a posição do sujeito poético:

¿Quién soy yo? [...] Ni soy de aquí, ni soy de allá. Y cuando me descubro a mí mismo resulta que para mis hermanos (mi pueblo), soy un extraño. Sigo sintiéndome extraño en esta sociedad porque no acaba de sentirme comprendido, porque no acabo de comprender. (BALBOA BONEKE, 1978, s/p).

Por outro lado, uma postura abertamente reivindicatória e contrária aos rumos políticos vividos pela Guiné Equatorial na atualidade é assumida por grande parte de seus escritores, justamente a partir do período posterior ao da independência política, com a subsequente experiência ditatorial. Vejamos este fragmento poético de Juan Tomás Ávila Laurel:

Um minuto de silêncio
vale mais que um século
de aplausos. Silêncio [...]
Fechas os olhos e com isto compreendes
que a história pretende apenas uma coisa:
ainda que não seja fácil a tarefa,
tornar o culpado inocente
e sem pecado aquele que cometeu
uma cadeia de erros.
Mas os bons são enterrados vivos
para que não pequem.
(LAUREL, 1994, s/p, tradução nossa).

Em escritores como Juan Tomás Ávila Laurel, mas também entre muitos daqueles que por várias razões seguiram fisicamente distanciados do território natal, essa postura revela uma expressão literária claramente ideologizada e vigilante que repercute, para além da elaboração estética, o compromisso efetivo que muitos deles assumiram com seus respectivos países depois da ruptura política, do banimento e do exílio. Tal como acontece com a atividade literária saarai, em que os universos afro-árabe e hispânico se intercomunicam, o diálogo estético e cultural entre os componentes bantu e ibéricos na Guiné Equatorial

torial possibilita, cada vez mais, um fértil e produtivo encontro da magia do verbo com o registro da palavra escrita.

ESCREVENDO EM ESPANHOL NA LINHA DO HORIZONTE

Além de representar parte significativa do heterogêneo conjunto formado pelas literaturas produzidas em espanhol no continente africano, a República Árabe Saaraui Democrática, ou Saara Ocidental, e a República da Guiné Equatorial guardam, em suas trajetórias individuais, pontos de convergência que sinalizam claramente elementos constitutivos de suas respectivas criações literárias e artísticas. As contingências históricas de um passado colonial espanhol comum em convivência com as diversas culturas autóctones; a realidade social imediatamente posterior à independência, comprometida pela instabilidade política; a experiência de uma produção literária desenvolvida a partir do exílio ou a relação entre a oralidade e a escritura presentes em muitas de suas produções contemporâneas caracterizam alguns dos aspectos que tanto aproximam como distinguem ambas as realidades, numa dinâmica cultural marcada por tradições e rupturas. Dessa maneira, esperamos que, ao silêncio e à invisibilidade atuais, se interponha o eco de muitas vozes em diálogo para que o espaço de criação representado pelas letras negro-africanas da Guiné Equatorial e a expressão literária das gentes do Saara demarquem, de forma efetiva, seu merecido lugar dentro do conjunto mais amplo das letras africanas e hispânicas, ultrapassando o monologismo que a voz lírica de Ali Salem Iselmu (2008, p. 3) enfrenta em “Translation”:

Poesía, poetry.
Le dije yo en inglés.
Él no me entendió.
Le dije University of Leeds,
Bubisher, versos fuego y esperanza.
Él no me entendió.
Le dije poetry in Spanish.
Translation in English.
Escuchó mis versos.
Y me dijo:
Welcome to the United Kingdom.

para propor um tipo de relação na qual sujeito e objeto se alternem e se confundam, e onde o outro e o próprio possam compartilhar, juntos, um lugar do diverso:

Olha-me sempre
Trata de entender-me,
Ver o meu destino como o teu.
Nunca deixes de observar-me,
Se o fazes, teremos desaparecido.
(ISELMU, 2008, p. 3, tradução nossa)

Apostemos, por fim, que tanto a partir de suas manifestações em castelhano como através dos idiomas vernáculos e crioulos, muitas outras vozes como as equato-guineanas e saaraui marquem presença no cenário das literaturas africanas contemporâneas realçadas também pelas estratégias do ensino, inscrevendo a seu modo, desde as linhas do deserto e do Equador, o grito que concerta e propaga, na linha do horizonte, a poética e necessária palavra.

REFERÊNCIAS

- ABDELATAH, M. S. La poesía saharauí. Disponível em: <<http://www.ariadna-rc.com/numero25/sahara/sahara.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2007.
- ALVARADO, M. J. *Descubriendo la literatura africana en español*. Disponível em: <http://www.laopinion.es/secciones/noticia.jsp?pRef=2008032100_24_134510__2C-Descubriendo-literatura-africana>. Acesso em: 26 abr. 2008.
- AWAH, B.; MOYA, C. *El porvenir del español en el Sáhara Occidental*. Madrid: Bubok, 2007.
- AWAH, B. La poesía saharauí (paper). In: *Las voces que rozan el alma. La poesía de los exilios saharauís*. Comunicación proferida en la University of California, Irvine, April 3-5, 2007.
- AWAH, B. A. *Literatura del Sáhara Occidental*. Breve Estudio. Madrid: Bubok, 2007.
- BALBOA BONEKE, J. ¿Dónde estás Guinea? Palma de Mallorca, España: Imprenta Politécnica, 1978.
- BOICHA, L. *Los versos de la madera*. Las Palmas: Puentepalo, 2004.
- CENAMOR, F. *Poesía saharauí en castellano*. Disponível em: <<http://www.generacionamistadsaharai.com/poesia%20saharai%20en%20castellano.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2006.
- HASNAUI, Z. Esbozo histórico sobre el Sahara Occidental. (paper). In: *Las voces que rozan el alma. La poesía de los exilios saharauís*. Comunicación proferida en la University of California, Irvine, April 3-5, 2007. Disponível em: <<http://www.humanities.uci.edu/spanishandportuguese/sigmadeltapi/calendar.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2007.
- ILONBÉ, R. *Ceiba*. Madrid: D.L., 1978.
- ISELMU, A. S. *La desigual batalla de la información en el Sáhara Occidental*. Disponível em: <http://www.generacionamistadsaharai.com/opinion/opinion_ali_salem.htm>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- LAUREL, J. T. Á. *Poesía completa: antología*. Disponível em: <<http://www.guineanos.org/poemas.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- LAUREL, J. T. Á. El mayor drama para mi país es que las cosas las hacen otros. Entrevista a M. Elvira Luna Escudero-Ali. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero16/jtavila.html>>. Acesso em: 9 ago. 2006.
- LÓPEZ, E. L. Estampas de nuestros africanos. Una aproximación general a las literaturas hispanoafricanas. In: *Esdrujula* 3/12 Revista de Filología. Madrid: losfilologos.com, 2012.
- NDONGO-BIDYOGO, D. *Antología de la literatura guineana*. Madrid: Nacional, 1984.
- NDONGO-BIDYOGO, D.; NGOM, M. *Literatura de Guinea Ecuatorial* (Antología). Madrid: Sial Ediciones, 2000.
- NGOM, M. Lengua española y literatura en África: La literatura africana en castellano. In: Rosique, Gloria Nistal; JAHN, Guillermo Pie (Orgs). *La situación actual del español en África*. Madrid: SIAL/Casa de Africa, 2007.
- N'GOM, M. Literatura africana de expresión española. In: *Cuadernos*, n.º 3. Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Murcia, 2003, p. 111-135.
- QUEIROZ, A. O. de. Otras literaturas hispánicas: las letras negroafricanas de Guinea Ecuatorial. In: ROJO, S. (Org.). *Actas del V Congreso Brasileiro de Hispanistas y I Congreso Internacional de la ABH*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2009, v. 1, p. 158-168.

_____. Verde oasis de la palabra: La literatura en español del Sáhara Occidental. In: ROJO, S. (Org.). *Actas del V Congreso Brasileiro de Hispanistas y I Congreso Internacional de la ABH*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2009, v. 1, p. 147-157.

_____. *As inscricuras do verbo: dizibilidades performáticas da palavra poética africana*. Recife: UFPE – PGLetras, 2007. Tese de doutorado.

QUILIS, A. *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Editorial MAPFRE, 1992.

SALVO, J. *La formación de identidad en la novela hispanoafri- cana: 1950-1990*. Miami: Florida State University, College of Arts and Sciences, 2003. Tesis doctoral.

EL ARTE Y LA LITERATURA EN EL MUNDO DE LAS EMOCIONES: AS AFRICANIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURAS EM LÍNGUA ESPANHOLA

Renan Fagundes de Souza (UEPG)

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos sobre a língua espanhola como língua estrangeira (LE), sabemos que esse idioma vem pouco a pouco se destacando na área de ensino brasileiro. De acordo com Couto (2016), isso se tornou possível desde que o Tratado do Mercosul foi firmado. Trazemos à baila alguns apontamentos da pesquisadora, pois como denomina, houve uma “virada” na valorização do ensino de espanhol no contexto brasileiro, por esse motivo, possibilitando que a língua espanhola se intensificasse em 2005, quando foi assinada a Lei nº 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade do idioma no currículo do ensino médio brasileiro (COUTO, 2016). Doze anos se passaram da existência da lei, porém, infelizmente, sabemos que essa língua luta e resiste para sobreviver nos espaços escolares por conta de uma Medida Provisória promulgada em 2017, a qual banuiu a lei do ensino de espanhol, deixando apenas a língua inglesa como idioma a ser ensinado, regredindo para um ensino monolíngue.

Por isso questionamos, será que a literatura vem trilhando seu espaço nas aulas desse idioma? Agora, enveredamos por outras travessias, já que mencionamos “luta e resistência”, poderíamos conciliar as contribuições de negros e negras¹ que “hablan” e “escriben”? Eis que, neste artigo, temos como propósito transitar por esse árduo caminho. Iremos repensar o ensino de língua e de literatura em língua espanhola em concílio com as heranças das culturas africanas, que aqui denominaremos de africanidades, como explicitou inicialmente Silva (2005), entre outros pesquisadores.

Do bojo de tais investigações, para uma melhor organização textual, dividiremos este texto em seções. Na primeira seção, intitulada “¡Arriba PIBID!: os primeiros passos”, discorreremos sobre o subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que começou a engatinhar no ano de 2011, voltando seu olhar às temáticas das relações raciais negras com o ensino de língua e literaturas em língua espanhola. Já em “As africanidades em *Yo hablo, escribo y leo en lengua española. I asé chitiá, kribí i y kankaniá andi lengua española*”, abordaremos como se deram as unidades didáticas (UD) para a composição do material didático que tem como foco os gêneros textuais e as africanidades. Em especial, atentamos para como se deram as africanidades em cada unidade. Em “El arte y la literatura en el mundo de las emociones: as artes negras”, apresentamos um capítulo do livro *Yo hablo, escribo y leo en lengua española. I asé chitiá, kribí i y kankaniá andi lengua española* – v. 2,

1 Negros e negras são denominados neste trabalho para as pessoas classificadas como pretas e pardas de acordo com os censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

elaborado por um ex-bolsista do subprojeto, dialogando sobre como foram abordados os gêneros textuais e as africanidades, relacionando-os com maneiras diversificadas de arte (pintura, poema, música e dança). Por fim, algumas considerações sobre a construção identitária do professor de língua espanhola na perspectiva intercultural.

¡ARRIBA PIBID!: OS PRIMEIROS PASSOS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que tem como órgão de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Diretoria da Educação Básica Presencial, que visa valorizar os futuros docentes durante o seu processo de formação, de tal modo que haja um aperfeiçoamento do processo de formação de professores/ras para a educação básica e, assim, contribua para a melhora da qualidade da educação pública no país (COUTO; JOVINO; SOUZA; 2012).

O ¡Arriba PIBID!, como assim foi nomeado o subprojeto do curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), teve o início de suas atividades no final do primeiro semestre no ano de 2011. Vale mencionar que o projeto perdura até os dias atuais na instituição. Para elucidar seus objetivos, um dos propósitos norteadores desse subprojeto é o desenvolvimento de um trabalho embasado na teoria dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; DCE-PR, 2008; BAKHTIN, 2003) e no atendimento à Lei nº 10.639/2003.

Cabe aqui evidenciarmos os referenciais teóricos para a perspectiva adotada pelo grupo. Relembremos as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE-PR, 2008), cujo documento é pensado para o ensino de línguas, descrevendo ser fundamental que o/a aluno/a perceba e entenda questões referentes à diversidade linguística e cultural da língua estrangeira (LE) estudada e, a partir disso, consiga estabelecer relações com o mundo em que vive. No tocante à teoria dos gêneros textuais, segundo as DCE-PR (2008), tratar o ensino da LE fundamentado nessa teoria significa assumir os discursos sociais que compõem essa língua, ou seja, considerar textos (orais e escritos) que fazem parte de práticas discursivas para ensinar a LE.

Em se tratando das africanidades, primeiramente, se faz necessário mencionar a Lei nº 10.639/2003. Tal lei, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, bem como o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, devem ser executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das diretrizes.

Por esse motivo, ao se dizer africanidades, se está tomando o conceito elaborado por Silva (2003), para quem a expressão refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Salientamos que esse conceito será ampliado para todos os países que possuem a língua espanhola como idioma oficial e apontará as africanidades persistentes em cada país

hispanófono. Tal ampliação conceitual pode ser observada nos estudos de Couto, Jovino e Maciel (2012; 2013; 2014) e em Jovino e Souza (2017).

Por que relacionar as africanidades com o ensino de línguas estrangeiras? Atualmente estamos voltando o nosso olhar para os aspectos culturais, tal como sugerem as DCE-PR, por exemplo. Pode ser acompanhando pesquisas (dissertações e teses), periódicos especializados da área, entre outras plataformas, que tal trabalho com essa temática tem-se tornado cada vez mais relevante para os processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Vale lembrar que, no Brasil, há documentos que estão permeados por esse pensamento, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM).

Portanto, ressaltamos que as questões culturais são importantes “[...] para compreender determinado povo em que a LE é falada e se aproximar dele, buscando superar ideias estereotipadas e que possam ser preconceituosas [...]” (COUTO; FERREIRA; JOVINO; 2016, s/p). Sendo assim, as aulas de LE estariam rompendo barreiras tanto linguísticas quanto culturais sobre o idioma estudado.

AS AFRICANIDADES EM YO HABLO, ESCRIBO Y LEO EN LENGUA ESPAÑOLA. I ASÉ CHITLÁ, KRIBÍ I Y KANKANIÁ ANDI LENGUA ESPAÑOLA

Já situados os norteadores teóricos do projeto, passamos, então, para uma de suas atividades. Como apontado, o grupo

desenvolveu no decorrer desses seis anos um profícuo trabalho em relação ao ensino de língua e literaturas em língua espanhola na perspectiva das relações raciais negras e dos gêneros textuais. Por isso, para evidenciar uma dessas atividades, escolhemos a elaboração do material didático pensado em tais eixos.

O material didático elaborado pelo grupo é intitulado de *Yo hablo, escribo y leo en lengua española. I asé chitiá, kribí i y kankaniá andi lengua española*, contando com dois volumes já publicados: o primeiro em 2012 e o segundo em 2014. O grupo teve a preocupação de contemplar as africanidades desde o título, pois:

[...] a frase “I asé chitiá, kribí i kankaniá andi lengua ri Palenge” (Yo hablo, escribo y leo en lengua palenquera), foi retirada de uma notícia de um jornal colombiano que fala de um projeto de educação de jovens e adultos que visa tanto alfabetizar as pessoas mais velhas da comunidade palenquera como manter vivas as tradições da língua. Para o título do livro, adaptamos a frase e usamos juntamente com a correspondente tradução em espanhol. A língua palenque é falada na comunidade de “Palenque de San Basílio”, em Bolívar, na costa colombiana. O Palenque é uma língua crioula, formada a partir de elementos linguísticos do espanhol, português e línguas africanas especialmente do grupo linguístico banto. (COUTO; JOVINO; MACIEL, 2013, p. 465).

Para formar parte do livro, os bolsistas deveriam desenvolver unidades didáticas (UD) baseadas nas postulações teóricas de Schneuwly e Dolz (2004), com temas que lhes chamassem atenção, os quais deveriam estar transpostos nos gêneros textuais utilizados, que deveriam apresentar pelo menos três em cada UD. Vale mencionar que, na busca dos gêneros textuais e de todo o material a ser utilizado pelos bolsistas, deveriam contemplar apenas fontes genuínas, pois:

[...] a busca de fontes genuínas das africanidades brasileiras nos leva ao convívio com a comunidade negra, ao cultivo da memória da experiência de ser descendente de africanos no Brasil, ao intercâmbio com grupos do Movimento Negro, à familiaridade com obras de autores negros e também não negros, que permitam entender a realidade das relações interétnicas em nosso país. (SILVA, 2005, p.169).

E, para tal trabalho com essas fontes genuínas, muito se utilizou dos sites governamentais dos países que possuem a língua espanhola como idioma oficial. Sendo assim, corroborou para que os temas das UD divergissem, pois a liberdade foi dada a cada participante, possibilitando-lhes a oportunidade de serem críticos e reflexivos² perante os materiais coletados para formarem parte de seus capítulos. Em relação aos temas das UD e as africanidades, pode-se observar a tabela a seguir:

2 A expressão “professor reflexivo”, cunhada por Donald Schön, “[...] tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão como adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente [...]” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 15).

TABELA 1 – RESULTADO DA PRODUÇÃO DAS UDS APÓS REVISÃO DE SEGUNDA VERSÃO

TEMA	AFRICANIDADES
Turismo	Atividade sobre origens da cozinha brasileira e sobre pratos com elementos indígenas e africanos. Atividade de investigação sobre pratos de origem afro na América do Sul que tenham como elemento o feijão preto.
Moda	Fotos da coleção “Royal Black” da marca Osklen somente com modelos negros e negras. Artigo sobre escassa presença negra na semana de moda no Rio de Janeiro e debate sobre cotas no meio da moda.
Beleza	Notícia sobre miss universo negra angolana eleita em concurso realizado no Brasil.
Mulher	Relações étnico-raciais em Cuba na visão de Carlos Moore, dados sobre população negra em Cuba (atividade). Atividade sobre festa de Reis, “Carnaval Negro” em Cuba. Proposta de criação de cartaz para circular em Cuba.
História de vida	Entrevista (escrita) com Carlos Moore, estudo de questões relativas à vida dele e das relações raciais em Cuba e no Brasil.
Meio ambiente	Quadrinho sobre meio ambiente no qual a personagem é negra. Relação do tema com a história do Egito, mitos e deuses relacionados à natureza. Proposta de criação de quadrinho a partir de um feito pelo autor Ramón Esono Ébalé, artista da Guiné Equatorial, mas que vive no Equador, para ser publicado em revista no Egito.
Ritmos musicais	Conteúdo sobre diferentes ritmos e influências africanas.
Profissões	Recortes de raça e gênero em artigo sobre desemprego em Cuba.
Estereótipos	Conto da tradição oral afro-equatoriana.
Esportes	Cartaz sobre capoeira no Equador.
Arte	Poema de autor afro-cubano. Artigo e atividades sobre dança afro-peruana.
Festas folclóricas	Diversidade linguística – língua palenque na Colômbia. Festas afro-colombianas.
Juventude	Cartaz sobre Encontro de Juventude Negra na Espanha.
Hábitos alimentares	Artigo e atividade sobre cozinha afro-equatoriana.

Fonte- COUTO; JOVINO; SOUZA, 2012, p. 7.

Como pode ser observado na tabela anterior, as UD foram revistas pelas professoras supervisoras do projeto e, na primeira versão, muitos bolsistas não contemplaram as africanidades em suas produções. Tais traços das culturas africanas só apareceram pela mediação e atenção das professoras junto aos/as acadêmicos/as. No artigo, intitulado “PIBID espanhol UEPG: as africanidades e os gêneros textuais”, as professoras apontam as dificuldades dos/das bolsistas em relacionar a temática das africanidades com a língua e as literaturas em língua espanhola na confecção de suas UDs, por mais que tenham estudado o referencial teórico no início do projeto.

Podemos perceber com base em tais afirmações que, mesmo com várias leituras realizadas sobre o tema, a dificuldade em contemplar as africanidades nos preocupa e traz à tona como é escasso um currículo preocupado com tal formação, pois esses temas que erroneamente são categorizados como “polêmicos” ou “transversais” deveriam fazer parte do cotidiano de alunos/as e professores/ras desde a base curricular de ensino. E por que não ampliarmos até as universidades, tendo por base a Lei nº 10.639/2003? Vale aqui mencionar a valia de tal projeto, visto que está contribuindo para uma educação antirracista dos futuros discentes de LE.

Ao falarmos de educação antirracista, trazemos a perspectiva de Ferreira (2012, p. 278), para quem é preciso enfatizar o conceito porque “[...] pesquisas nessa área mostraram que a educação antirracista explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais [...]”

Voltando para a composição das UD, estas foram organizadas em seções. A primeira seção estava destinada a explicar os conteúdos e objetivos da UD. Já na segunda, caberia uma página de abertura do tema a ser trabalhado e, para isso, foram utilizadas fotos, pinturas, etc. As demais seções da UD são descritas a seguir:

A seção três é o início de trabalho com o gênero textual e foi intitulada “El texto em nuestras vidas” (“O texto em nossas vidas”), sendo que é necessário trabalhar três gêneros, com o primeiro deles como o objetivo alvo da unidade; para esta seção, é prevista uma série de atividades de compreensão textual que contemplem os seguintes itens: temática, função, suporte, esfera discursiva, interlocutores, tipo textual, estrutura composicional do gênero, questões de compreensão. A seção 4, intitulada “La lengua en su uso” (“A língua em seu uso”), trabalha com o aspecto gramatical, o qual somente será escolhido a partir do gênero textual foco da UD; esse trabalho com a gramática prevê uma metodologia indutiva de abordagem de ensino da LE e, além disso, uma relação direta da gramática que se destaca na constituição do gênero textual alvo da UD. Na seção 5, chamada de “Creando” (“Criando”), é o momento de se promover a produção escrita; a orientação dada foi a de que era importante elaborar uma proposta criativa para que os/as alunos/as escrevessem um texto explorando o gênero textual alvo da UD. Considerando que a escrita é um processo, a seção 6, “Recreando” (“Recriando”), propõe uma atividade de rees-

crita do texto. E, por fim, na seção 7, com o título de “Mis huellas de aprendizaje” (“Meus passos de aprendizagem”), há a oportunidade de se revisar os tópicos estudados na UD por meio de exercícios mais lúdicos, como jogos, cruzadinhas, competições, etc. (COUTO; JOVINO; MACIEL, 2014, p. 69-70).

Por fim, perpassamos todos os entrelaçamentos que o grupo utilizou para tecer o material. Para explorarmos um pouco mais essa construção, na próxima seção passaremos à apresentação propriamente dita de um dos capítulos dessa obra, na qual o ex-bolsista teve como eixo central a literatura, relacionando-a com maneiras diversificadas de arte.

EL ARTE Y LA LITERATURA EN EL MUNDO DE LAS EMOCIONES: AS ARTES NEGRAS

Em *El arte y la literatura en el mundo de las emociones*, a UD inicia com a exposição dos conteúdos e objetivos reservados ao capítulo. Em relação aos objetivos e sua convergência com a arte, podemos destacar: “[...] reconocer el diálogo entre otras expresiones artísticas y la literatura como arte; verificar que otras formas de manifestaciones artísticas (pintura, poema, música y danza) también son expresiones de sentimientos y una forma de libertad de expresión.”

A *Real Academia Española* (2007, p. 53) traz a definição de arte como sendo uma “[...] actividad humana que tiene como objetivo la creación de cosas buenas; conjunto de reglas que regulan una actividad.”

Na segunda seção, nos é apresentada a pintura de Lesbia Vent Dumois chamada “Cita con Angeles”. As discussões acerca da pintura servem como mote para elucidar a temática do capítulo, fazendo a primeira menção à arte. Vale frisar que a obra foi idealizada por uma artista negra.

Dando continuidade à UD, a seção “El texto en nuestra vida” teve como foco o uso do gênero literário poema, tendo por iniciativa expor as africanidades vivenciadas e transpostas através do uso da palavra do escritor afro-cubano Gabriel de la Concepción Valdés, que adotou o nome fictício de Plácido. Para tanto, utilizou-se do poema “Plegaria a Dios”, que foi elaborado pelo afro-cubano quando estava prestes a ser fuzilado. As atividades de compreensão do gênero textual partem do reconhecimento da estrutura do poema, até mesmo as interpretações mais subjetivas.

Ao se trabalhar com a literatura, somos questionados sobre o que vem a ser literatura. Tal pergunta se faz presente nas aulas de língua materna e estrangeira, porém é a essas oportunidades que o docente deve estar atento, e, principalmente, preparado para responder a tal questionamento e assim ampliar o conhecimento dos discentes sobre a literatura. Faz-se necessário irmos além dos chamados “clássicos”, tanto nas aulas de língua materna como aqui, nas aulas de língua estrangeira, porque muitas vezes somos orientados a conhecer uma cultura geralmente pelo viés eurocêntrico. Vale ressaltar que não desmerecemos os clássicos, mas sim, ampliamos o leque de conhecimento e possibilitamos essa dimensão literária aos estudantes, pois, como lembrou Antônio Candido, a literatura é direito de todos.

De acordo com Couto e Souza (2016, p. 93), a literatura “[...] é um eixo importante para tratar a interculturalidade, além de se revelar como um amplo espaço para atividades curriculares interdisciplinares.” Sendo assim, utilizando o poema de Plácido, se pode conhecer um pouco mais da escrita do autor e ampliar os conhecimentos sobre a cultura afro-cubana. Por tal posicionamento, o próximo gênero textual que ganha espaço no capítulo é a biografia do escritor:

Plácido escribió muchos poemas de carácter popular y para las fiestas familiares también fueron muchas las improvisaciones que redactó. Algunos críticos han caracterizado estas obras como vulgares, cuando en realidad exponían la vida cotidiana de aquellos años en Cuba como sólo los criollos lograron hacerlo. Otros aun reclaman que no debe ser incluido en la literatura afrocubana ya que su obra es muy refinada, semejándose demasiado a la de los blancos. Irónico que su obra también haya sido juzgada con el mismo perjuicio que fue su piel. Eso es lo que quería decir ser mulato en la isla durante los años de Gabriel de la Concepción Valdés: no ser aceptado ni por los de la raza blanca, ni por los de la casta negra. (COUTO; JOVINO; MACIEL, 2014, p. 53).

Atentemos ao fragmento utilizado na citação sobre a biografia do autor. Podemos perceber que a obra literária de Plácido recebeu muitas críticas referentes à sua escrita e temática. Se voltarmos ao texto, o escritor foi criticado por sua escrita ser “[...] refinada, semejándose demasiado a la de los blancos [...]”

(SOUZA, 2014, p. 53). Sua obra transitava entre brancos e negros, a qual não se categorizava por um e por outro. Vemos a tentativa de enquadrar as obras do autor a uma determinada “caixa”. Todavia, a arte literária não está ligada a defini-la, mas sim a contemplá-la enquanto produto estético. Tais discussões possibilitariam debates e argumentações no contexto de sala de aula.

Um ponto que merecemos evidenciar é uma atividade de ampliação do tema estudado, por se tratar de obras literárias, o capítulo faz relações com a literatura afro-brasileira. E, para isso, utilizou-se da escritora Maria Carolina de Jesus, de João da Cruz e Souza e de Alfonso Henriques de Lima Barreto. Bem sabemos que o Brasil, de acordo com o último censo do IBGE, realizado em 2010, teve por resultado que a população entre pretos e pardos contabilizou mais de 51%. Além do mais, as comparações entre as culturas fazem-se interessantes e instigantes nas aulas de LE.

Todo o material apresenta uma preocupação com as habilidades e competências. Em relação à habilidade de escuta nesta UD, deu-se através de uma atividade com a música “Respira”, do cantor Luis Fonsi. Para isso, utilizou-se de atividades sobre interpretação da letra e composição musical, discussões acerca de versos e rimas, tendo por objetivo já contextualizar os aspectos linguísticos do gênero textual foco: poema.

Em *La lengua en uso*, foi pensado para que os alunos retomassem o poema “Plegaria Dios” e observassem como foram utilizadas as palavras para encerrar os versos. Sendo assim, pensou-se nas rimas e nas suas desinências, fazendo com que fosse necessário observar o uso dos sufixos para a composição da rima. Destacamos que o texto literário não foi usado como

pretexto para a explicação do ponto gramatical, pelo contrário, fez-se necessário que os alunos observassem a aplicabilidade e uso do gênero, aí sim, o aspecto linguístico foi apontado, porém de forma indutiva.

Nas seções “Creando” e “Recreando”, há espaços destinados à produção escrita e reescrita do gênero literário. Para tais atividades, o grupo estipulou que as atividades deveriam ser contextualizadas. Abaixo apresentamos o enunciado da produção:

Como te gusta mucho escribir poesías y cuentos, ahora es la hora de mostrar a todos/as tu talento. Escribe un poema que aborde el tema de discriminación, sea el por el color de la piel como sufrió Gabriel Valdés en Cuba u otra forma de discriminación que tú creas que las personas necesiten reflexionar para saber combatirla. Al hacer tu poema, piensa en la forma responsable, educada y literaria de su elaboración. No olvides que literatura es una forma de expresar sentimientos tan igual como los otros tipos de arte. Para la elaboración del poema, puedes también inspirarte en la estructura del poema “Plegaria a Dios” y puedes, inclusive, utilizar las rimas del mismo. (SOUZA, 2014, p.58).

Notamos pelo enunciado que se buscou retomar, na produção, as discussões trazidas pelo poema de Plácido sobre discriminação racial, entre outras. Mais uma vez, também fica explícita a relação com a arte, pois está presente no corpo do texto que “[...] es una forma de expresar sentimientos tan igual

como los otros tipos de arte.” (SOUZA, 2014, p. 58). Fica visível a preocupação em se reforçar os objetivos da primeira seção em todo o decorrer da UD.

Por fim, em “Mis huellas de aprendizaje”, seção utilizada para retomar os conteúdos do capítulo, notamos que a forma utilizada para a representação de arte se dá através da dança afro-peruana conhecida como *Negritos de Huánuco*.

A dança é conhecida principalmente por manter traços diaspóricos das culturas africanas que se fazem presente nas tradições culturais dos povos andinos, por ser uma forma de manifestação contra a escravização a qual eram destinados. Sendo assim, com a junção da música e da dança, podemos retomar esses traços diaspóricos, pois:

[...] a música africana encontra-se radicalmente imersa no universo da cultura. Trata-se de um sinal distintivo, pois geralmente as sonoridades musicais informam que algo de diferente ocorre na vida ordinária. O código musical simboliza a realização de uma atividade importante. O nascimento, morte, coroação de um rei, atividades de trabalho, ritos religiosos, entre outros. A música é, portanto, um elemento de cultura, não podendo ser analisada de forma separada, enquanto simples estrutura sonora. (SILVA, 2013, p. 6).

Portanto, podemos verificar com a breve análise de *El arte y la literatura en el mundo de las emociones* que a UD consegue enveredar pelas travessias da arte relacionando-as com a va-

lorização e, principalmente, com o rompimento de estereótipos para com as culturas africanas utilizadas, as quais foram exemplificadas através das africanidades afro-brasileira, afro-cubana e afro-peruana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, s/p) menciona que “[...] o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática.” Por tal afirmação da pesquisadora, podemos refletir que o *¡Arriba PIBID!* tem um engajamento para com a formação de um futuro professor de LE, pois com base nas ações do projeto está visando melhorar problemas vivenciados por docentes em suas práticas de ensino. Portanto, o subprojeto da UEPG está desenvolvendo trabalhos pertinentes à realidade dos discentes que contribuem para uma formação crítica e eficaz de graduandos do curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol.

Para encerrar este texto, neste último parágrafo, deixo de lado a escrita na terceira pessoa passando-a para a primeira. Escrever sobre a trajetória do projeto do qual fiz parte, depois de seis anos, é satisfatória e de grande responsabilidade. Enquanto acadêmico da graduação, foi por intermédio de tal projeto que fomos estimulados a perceber e olhar o mundo de outra forma. Tal criticidade com que trabalhávamos no decorrer das idas às escolas públicas, nas reuniões semanais, em concílio com as pesquisas, resultou nos dois livros publicados, e me fez perceber

o quanto a minha identidade se reconstruiu no decorrer desses anos. *El arte y la literatura en el mundo de las emociones* leva, no título e no corpo do capítulo, parte das minhas identidades. Primeiramente, por estar ligado à arte desde pequeno. Por ser um apaixonado por literatura e, por fim, não menos importante, como homem negro e militante das relações raciais negras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo, Brasília: SECAD, 2009.
- COUTO, L. P. C. et al. Aprendizagem e ensino de espanhol: os gêneros textuais e as africanidades. In: *Conexão UEPG / Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, Divisão de Extensão Universitária*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.
- COUTO, L. P. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2016.
- COUTO, L. P.; JOVINO, I. da Silva; MACIEL, D. T. E. PIBID Espanhol UEPG: as Africanidades e os gêneros textuais. In: CASTELA, G. (Org.). *O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná*. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. (Coleção PIBID).
- COUTO, L. P.; JOVINO, I. da Silva; SOUZA, R. F. de. PIBID Letras UEPG: estudo e aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de espanhol. *Anais do 4º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão*.
- COUTO, L. P.; JOVINO, I. da Silva; MACIEL, D. T. E. Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades. *Eutomia* (Recife), v. 1, p. 449-469, 2013.
- COUTO, L. P.; FERREIRA, A. de Jesus; JOVINO, I. da Silva. Aspectos culturais como conteúdo nas aulas de LE. In: COUTO, L. P. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 54-63.
- COUTO, L. P.; JOVINO, I. da Silva. *Yo hablo, escribo y leo en lengua española. I asé chitiá, kribí i y kankaniá andi lengua española*. v. 1. Paraná: UEPG, 2012.
- COUTO, L. P.; JOVINO, I. da Silva. *Yo hablo, escribo y leo en lengua española. I asé chitiá, kribí i y kankaniá andi lengua española*. v. 2. Paraná: UEPG, 2014.
- COUTO, L. P.; SOUZA, G. B. M. F. B. de. De que modo introduzir a literatura nas aulas de língua espanhola no ensino médio? In: COUTO, L. P. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2016.
- FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.
- JOVINO, I. da S. ; SOUZA, R. F. de. El hermano tigre, el viejo caballo de trote del papá de Anancy”: traços de africanidades em um conto afro-costarriquense. In: *Anais do 7º Semi-*

nário *Internacional de Literatura Infantil e Juvenil*. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2017.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna*, 2008.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario práctico del estudiante*. Barcelona: Santillana Ediciones Generales, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. C. da. Mulheres trançadeiras: o trabalho expressando a identidade cultural afro-brasileira. *Revista Desenvolvimento Social*. v. 1, n. 9, 2013. p. 39-48.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SOUZA, R. F. de. El arte y la literatura en el mundo de las emociones. In: COUTO, L. P.; JOVINO, I. da S. *Yo hablo, escribo y leo en lengua española. I asé chitiá, kribí i y kankaniá andi lengua española*. v. 2. Paraná: UEPG, 2014.

ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ Y ASÍ ME NACIÓ LA CONCIENCIA E ENSINO DE LITERATURA HISPÁNICA: CAMINHOS E DIREÇÕES¹

Sandra Leite dos Santos (PPGEL – UFMT)

Fernando Zolin-Vesz (UFMT)

INTRODUÇÃO

Nascida na Guatemala, Rigoberta Menchú Tum tornou-se conhecida após a publicação, em 1985, da obra biográfica *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, escrita por Elizabeth Burgos, que narra o despertar da consciência de Menchú para a situação de injustiça social, política e econômica que a cercava, visto que, já aos sete anos de idade, começa a questionar as condições em que os indígenas de sua comunidade eram transportados para os trabalhos nas fazendas – pessoas e animais misturados em caminhões fechados, sem ventilação ou qualquer tipo de higiene.

1 Este capítulo possui relação com a pesquisa de mestrado do primeiro autor, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob orientação do segundo autor.

O maior objetivo de Rigoberta passou a ser, dessa forma, aprender espanhol para que ela e sua comunidade pudessem ter acesso aos bens sociais que lhes eram negados pelo próprio Estado. Grande parte da população indígena guatemalteca, segundo Menchú, não possuía acesso ao idioma considerado oficial na Guatemala. Vivendo à parte da sociedade, a aprendizagem da língua se tornava uma questão de sobrevivência e de resistência: a única maneira de enfrentar a exclusão social seria, inicialmente, vencer a barreira linguística para, em seguida, combater as demais instâncias sociais de segregação das comunidades indígenas da Guatemala.

Este capítulo tem por intuito abordar a referida obra como possível fonte de ensino de literatura não canônica, visando abarcar literaturas que são ainda pouco estudadas no curso de Letras. Carbonieri (2016, p. 121) observa que a escolha de literaturas canônicas nos programas disciplinares das universidades “[...] ainda se ancora na pressuposição de que ler o cânone tornaria os estudantes mais aptos a compreender o desenvolvimento [...] do pensamento ocidental no campo da literatura”. Intentando problematizar essas práticas, propomos a inclusão de categorias não canônicas de literatura nos programas disciplinares do curso de Letras, a exemplo da literatura de testemunho, gênero literário em que a biografia de Menchú se encaixa, por reconhecer literatura como elemento de questionamento da colonialidade (CARBONIERI, 2016). Nessa seara, propomos caminhos e direções para tender o ensino de literatura hispânica para um viés não canônico, por exemplo, através da biografia de Rigoberta Menchú.

Herança do período colonial, a desigualdade social nos países americanos perdura até os dias atuais apoiada na colonialidade. Segundo Gosfoguel (2008, p. 126), “[...] a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”. A língua, a cor da pele, a religião e os hábitos, diferentes daqueles trazidos pelo colonizador, ainda causam muitas misérias às comunidades autóctones, e as relações de poder que se estabeleceram por meio da língua são quase sempre de exclusão e de marginalização (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2016).

Nessa perspectiva, percebemos a literatura como ferramenta para problematizar determinados paradigmas, ou, como quer Carbonieri (2016), seu ensino pode auxiliar a interrogar tudo aquilo que se encontra naturalizado em nosso entorno. Desse modo, a biografia de Menchú comunga desse ponto de vista, pois promove o encontro com problemas de ordem social enfrentados por comunidades indígenas da Guatemala, situações entendidas como herança do período colonial que ainda excluem e marginalizam os povos indígenas das Américas. Observamos, assim, que a literatura de testemunho é uma das grandes responsáveis por oportunizar representatividade aos sujeitos socialmente desprestigiados. Como bem observa Salgueiro (2012, p. 291),

[...] a noção fundadora de testemunho vem da chamada “literatura do Holocausto”, emblematizada pelos relatos de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial, como as narrativas de Primo Levi e a poesia de Paul Celan. O alargamento desta noção inclui também sua utilização em direção ao passado, como, por exemplo, em relação aos genocídios e massacres contra índios e negros; ou em relação a misérias e opressões, desigualdades econômicas, preconceitos étnicos e sexuais do cotidiano [...]

É válido lembrar que esse tipo de literatura é recente e que seu intuito, conforme Pollak (1989, p. 5), é dar espaço às “[...] memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial”. Assim, histórias de vida, como a de Menchú, podem expor problemas sociais há muito tempo enraizados em nossas sociedades, fazendo com que marginalizados e esquecidos possam conquistar certa visibilidade, de modo a expandir nossa compreensão para além da literatura canônica, ainda imperante nos currículos do curso de Letras.

Carbonieri (2016, p. 124) aborda a questão dos colonizados e das literaturas em contextos de colonização inglesa: “[...] aos colonizados, a literatura inglesa foi imposta como padrão literário superior e inalcançável, como a evidência de que seus colonizadores se localizavam realmente em um patamar cultural mais elevado.” Em comparação com a colonização espanhola nas Américas, esse panorama não nos parece se alterar: a literatura produzida na Espanha era a que prevalecia sobre

suas colônias. Essa forma de pensar atravessou séculos nas instituições acadêmicas, que ainda insistem em manter esses padrões literários. Para essa afirmação, pautamo-nos em Irineu (2014), que, ao analisar memoriais escritos por professores de espanhol, identificou, a um só tempo, a ausência da literatura dos países americanos colonizados e o privilégio da literatura produzida em território espanhol durante o curso de Letras. Como destaca Carbonieri (2016, p. 132),

[...] Quijano (2005) responsabiliza por isso a colonialidade do poder ainda intensamente presente nesses contextos, nos quais a elite branca, dona do poder político, herdeira dos antigos colonizadores europeus, não teve e não tem interesses comuns com a grande maioria da população, composta por índios, negros e mestiços.

Dessa forma, problematizar os traços da colonialidade proporcionaria o ensino de literatura hispânica pelo viés não canônico. Carbonieri (2016, p. 132) ressalta que “[...] a redistribuição radical do poder deve se estender para as salas de aula de literaturas.” Essa mudança sugerida pela autora colocaria em evidência as literaturas desprestigiadas, de forma que “[...] as obras literárias produzidas em contextos periféricos ou por grupos marginalizados não podem mais fazer parte dos currículos apenas numa posição complementar, apenas para sugerir uma diversidade pacificada.” (CARBONIERI, 2016, p. 132). A autora justifica a introdução dessa gama de produções diversificadas no curso de Letras, argumentando que “[...] o Brasil é

um país cuja maioria da população é composta por pessoas não brancas, além de apresentar uma infinidade de grupos sociais em luta pelo reconhecimento de seus direitos e contra os preconceitos de que são vítimas.” (CARBONIERI, 2016, p. 132).

Nesse viés, mais uma vez ressaltamos a importância da biografia de Rigoberta Menchú como instrumento para o ensino de literatura hispânica. Beverley (2012, p. 103) destaca a notoriedade que o livro proporcionou à literatura latino-americana:

[...] por su popularidad, pasó a ser para la crítica literaria una especie de paradigma para conceptualizar el género testimonial. Aunque no fue concebido con fines literarios, *Me llamo Rigoberta Menchú* llegó a ser el texto narrativo más difundido y más discutido de la literatura latinoamericana de finales del siglo XX. En algunas antologías de lectura, ya forma parte del canon de la literatura latinoamericana.

Para além disso, o autor destaca ainda a contribuição da biografia de Menchú para que o mundo conheça as mazelas a que os povos indígenas da Guatemala estão submetidos. Nesse sentido, Grosfoguel (2008, p. 122-123) a cita como exemplo no deslocamento do lócus de enunciação na problematização da colonialidade:

[...] como seria o sistema-mundo se deslocássemos o lócus da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como, por exemplo, Rigoberta Menchú da Guatemala ou Domitilia da

Bolívia? Não tenho a pretensão de defender ou representar a perspectiva destas mulheres indígenas. O que pretendo fazer é deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados.

O que o autor nos permite inferir, portanto, é o movimento do foco de ensino de literatura do cânone eurocêntrico para a literatura segundo a visão dos colonizados, sem preterir uma à outra, mas possibilitar que o lócus de enunciação possa ser igualmente dividido com aqueles que, historicamente, têm sido deixados à margem pelos processos de colonialidade que ainda parecem amparar o currículo do curso de Letras. Daí a importância, a nosso ver, da inserção da biografia de Rigoberta Menchú no ensino de literatura hispânica.

CAMINHOS E DIREÇÕES EM *ME LLAMO RIGOBERTA MENCHÚ Y ASÍ ME NACIÓ LA CONCIENCIA PARA O* ENSINO DE LITERATURA HISPÂNICA

O que aspiramos, neste capítulo, é sugerir caminhos e direções para a inserção da biografia de Menchú nos programas curriculares do curso de Letras: a literatura não canônica em língua espanhola pode contribuir não apenas para que problematizemos determinados paradigmas, em particular aquele relacionado com o privilégio excludente da literatura produzida em território espanhol, mas principalmente para evidenciar a violência contra os povos autóctones, perpetuada desde o período da colonização e que, devido à colonialidade, dilui-se ainda hoje em práticas de exclusão e de marginalização. A biografia

de Menchú pode ser entendida como uma forma de possibilitar evidência a esse processo, de modo que o lócus de enunciação possa ser deslocado, ao menos no plano literário.

Assim, Rigoberta relata seu despertar de consciência à situação de injustiça social, política e econômica que a cercava: em um país em que a maioria da população é formada por comunidades indígenas e por ladinos,² a exploração e a exclusão são perpetuadas em benefício de uma minoria, herdeira dos colonizadores europeus, que lança mão do poder econômico e estatal para governar e dominar. Esse despertar relaciona-se com o não conhecimento da língua alçada ao posto de oficial da Guatemala por essa mesma minoria – o espanhol –, ou seja, Menchú enxerga na aprendizagem da língua espanhola a forma de alterar tal conjuntura, a começar pela exploração a que os indígenas estavam submetidos nos serviços das fazendas devido ao não conhecimento da língua. Neste excerto, observa-se o propósito de Menchú para a aprendizagem do espanhol:

[...] Rigoberta aprendió la lengua del opresor para utilizarla contra él. Para ella, apoderarse del idioma español tiene el acto, en la medida en que un acto hace cambiar el curso de la historia, al ser fruto de una decisión: el español, la lengua que antaño le imponían por la fuerza, se ha convertido para ella en un instrumento de lucha. Se decide a hablar para dar cuenta de la opresión que padece su pueblo desde hace casi cinco siglos. (BURGOS, 2011, p. 10)

2 São denominados ladinos os guatemaltecos que resultaram da miscigenação entre espanhóis e indígenas desde o período colonial.

De acordo com o fragmento, observamos que a motivação de Menchú para a aprendizagem da língua espanhola apresenta um caráter de luta – a mesma língua, que por muitos séculos oprimira os indígenas, agora oportunizaria a ela enfrentar o quadro de exclusão, além de expor a opressão sofrida pelos povos indígenas da Guatemala por quase cinco séculos.

A nosso ver, o trecho afirma ainda o caráter de poder que as línguas possuem, contribuindo para que entendamos que não há nada de singelo em uma língua: ela cinge toda uma carga social que vai da ascensão até a exclusão social. Conforme observamos em Santos e Zolin-Vesz (2016), na biografia de Menchú, a língua espanhola se torna um dispositivo³ que aciona relações de poder originadas no processo de colonização da Guatemala pela Espanha. Essas relações estabelecem a diferença entre aquele que é acolhido pela sociedade – o falante de espanhol, a língua imposta como oficial – e aquele que é excluído – o não falante dessa língua. Para (a)firmar-se como sujeito, ou seja, deixar o espaço de exclusão a que estava agrilhoadada devido ao desconhecimento do espanhol, a personagem busca apropriar-se do dispositivo de poder que lhe pode garantir a inclusão nessa sociedade – a língua do colonizador, alteada ao posto de oficial.

Dessa forma, o estabelecimento de relações de poder por meio da língua espanhola torna-se uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que é negada, por meio do não acesso das comunidades indígenas à educação formal oferecida pelo Estado, é imposta, na condição de língua oficial do Estado guate-

3 Entendemos o conceito de dispositivo na perspectiva foucaultiana, ou seja, dispositivos são os meios pelos quais se materializam e propagam as relações de poder nas sociedades (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2016).

malteco, em uma relação paradoxal que não nos remete a outra coisa a não ser o uso da língua como instrumento de exclusão e de marginalização social. Essa discussão nos parece central para a compreensão da biografia de Menchú, pois traz à luz problemas que perduram desde a colonização: a exploração de mão de obra indígena e a injustiça social decorrentes da segregação linguística. É devido a essa conjuntura que, sem condições econômicas para pagar uma escola, aos treze anos, Menchú decide trabalhar em uma casa de família, dado que acreditava ser essa a melhor opção para aprender espanhol, além de também ajudar financeiramente sua família. Contudo, o acesso à língua não lhe garante autoridade sobre a própria, que se mantém como dispositivo de exclusão. No excerto que segue, por não conhecer as regras de formalidade dos pronomes *tú* e *usted* da língua espanhola, Menchú vivencia relações de exclusão propiciadas por meio da língua:

[...] no teníamos que le decir una palabra, por ejemplo, de tú, sino que le teníamos que decir usted, porque eran respetados. Entonces, una vez, que a mí me costaba el castellano y apenas empezaba a hablar algunas palabras, yo quizá le dije tú a la señora. Casi me pega. Y me dijo: “Tú será tu madre. Tienes que respetarme tal como soy.”.(BURGOS, 2011, p. 123).

Observamos, na narrativa de Menchú, a perpetuação, herdada do período colonial imposto à Guatemala, da relação de superioridade da *señora* – falante de espanhol – frente à posição de inferioridade de Menchú como não falante da língua.

O espanhol é, portanto, tomado como dispositivo de exclusão: por não estar provida do conhecimento das regras normativas de tratamento formal e informal que regem a língua espanhola, por si só uma evidência da demarcação exclusiva que constitui a língua enquanto herança colonial, o uso “equivocado” dos pronomes pessoais *tú* e *usted* por Menchú evidencia a posição que cada personagem ocupa, respectivamente – falante de espanhol/não falante de espanhol, porquanto superior/inferior, não indígena/indígena, incluído/excluído.

Quando nos deparamos com situações como essas narradas na biografia de Rigoberta Menchú, podemos pensar que se trata de uma realidade particular da constituição do Estado da Guatemala, distante da nossa e que, portanto, não nos pertence. Entretanto, se levarmos em consideração nossa herança também colonial, muitas são as semelhanças: as desigualdades sociais, as questões agrárias e a violência no campo, que envolvem tanto a demarcação de terras indígenas quanto a invasão dessas terras, somadas ao preconceito dispensado às variedades linguísticas desprestigiadas socialmente, contribuem consideravelmente para o quadro de exclusão em nosso país. Já é tempo de passarmos a discuti-los nas salas de aula e, por que não inclui-los nas aulas de literatura hispânica do curso de Letras. Para Carbonieri (2016, p. 122), “[...] talvez possamos pensar menos em termos de movimentos literários e tendências críticas e mais em termos de questões contemporâneas como raça, etnia, cultura, gênero, cidadania, opressão, resistência.”

Para além do estudo sistemático do cânone hispânico, podemos incluir literaturas que possibilitam o deslocamento do locus de enunciação eurocêntrico para a diversidade de *loci* daqueles que historicamente são excluídos do sistema-mundo

desde o período da colonização das Américas, a exemplo das comunidades indígenas da Guatemala, retratadas na narrativa de Menchú. Em vez de universalismo, ou seja, entender o lócus de enunciação eurocêntrico como universal, como aquilo que melhor define literatura, buscamos o pluriversalismo (GROSFOGUEL, 2012), diluído entre aqueles grupos sociais que ainda são acometidos por práticas de colonialidade. Sem desmerecer o cânone da literatura hispânica, acreditamos que o enfoque pluricêntrico dessa literatura merece ter mais espaço e ser analisado no curso de Letras.

Esses são caminhos e direções possíveis para a inserção de *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* no ensino de literatura hispânica. Entretanto, as possibilidades não se esgotam neste capítulo: *loci* de enunciação pluriversais não nos permitem que tomemos esses caminhos e direções como universais. O que nos parece complacente é tender o ensino de literatura hispânica para um viés não canônico, de modo que esses *loci* de enunciação pluriversais possam também ser contemplados. Por meio de sua biografia, Rigoberta Menchú parece lançar mão de sua consciência da necessidade em aprender espanhol como dispositivo de resistência, para escancarar os efeitos da exclusão, seja da natureza que for. Que o ensino de literatura hispânica, entendido pelo viés que ora apresentamos, possa, de igual modo, constituir-se como dispositivo de resistência, a fim de oportunizar visibilidade a grupos sociais historicamente excluídos e marginalizados, inclusive pelo próprio ensino de literatura, com o objetivo de que seja caminho e direção para a problematização de aspectos do mundo social na formação do professor de espanhol.

AINDA UMA PALAVRA, PARA FINALIZAR

Conforme propomos neste capítulo, a biografia de Rigoberta Menchú pode constituir caminhos e direções para o ensino de literatura hispânica em viés não canônico, de modo a problematizar determinado lócus de enunciação tomado como universal – o eurocêntrico. Assim, a sala de aula de literatura hispânica possibilita, por meio de narrativas testemunhais, os prismas daqueles que são historicamente silenciados por processos de exclusão e de marginalização, a exemplo dos negros traficados da África para serem escravos nas Américas e na Europa, e dos indígenas dominados, explorados e subjugados nas Américas. Pensamos ser válido que se oportunize espaço às narrativas que descrevem esses processos.

¡Ojalá o ensino de literatura hispânica possa apontar caminhos e direções para a problematização de situações de preconceito, de exclusão e de injustiças sociais que a colonialidade ainda insiste em perpetuar!

REFERÊNCIAS

BEVERLEY, J. Subalternidad y testimonio: en diálogo con *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, de Elizabeth Burgos (con Rigoberta Menchú). *Nueva Sociedad*, n. 238, 2012, p. 102-113.

BURGOS, E. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2011, 20a. reimp.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.) *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008, p.115-147.

GROSGOUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea*, v. 2, n. 2, 2012, p. 337-362.

IRINEU, L. M. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. In: LIMA, L. M. (Org.) *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas: Pontes, 2014.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SALGUEIRO, W. O que é literatura de testemunho? (E considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André Du Rap). *Matraga*, v. 19, n. 31, 2012, p. 284-303.

SANTOS, S. L.; ZOLIN-VESZ, F. Me llamo Rigoberta Menchú y a mí me necesitó el castellano – a língua espanhola como dispositivo de exclusão social. In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Org.). *Interculturalidade, linguagens e formação de professores*. Campina Grande: EdUEPB, 2016.

PRÁTICAS LITERÁRIAS E MOBILIDADES CULTURAIS: O PAPEL DAS CARTOGRAFIAS ESTÉTICAS NO ENSINO DE LITERATURAS NAS AMÉRICAS

Maria Josele Bucco Coelho (UFPR)

INTRODUÇÃO

“Qual é o seu corpo sem órgãos? Quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos?”

(Deleuze e Guattari)

Nessa epígrafe, retirada da contracapa do terceiro volume de *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari questionam as possibilidades que um interlocutor imaginário pode abraçar em sua trajetória biopolítica. Para eles, os indivíduos são movidos por intensidades que se cristalizam em seus valores e enunciados. E, muito embora essa proposição estivesse se referindo à es-

quizoanálise,¹ essa inquirição, pela forçosa tomada de posição que encerra, reflete o vetor do pensamento que, de certa forma, permeia este estudo: a busca de esquadriñar a presença de uma máquina desejante – no ensino de literaturas – que seja capaz de incorporar múltiplas entradas e saídas desta territorialidade e a formulação de linhas de fuga que encetem novos devires.

Ao longo de minha trajetória formativa e de minha atuação como docente interessada nas diversas práticas literárias das Américas, deparei-me com confluências/ divergências/convergências nos processos de produção/recepção que muitas vezes não poderiam ser pensadas a partir dos recortes tradicionais de análise assentados nos paradigmas de nacionalidade, língua, períodos literários. Os processos de mobilidade – geográfica, subjetiva e ontológica – intensificados e discutidos nas últimas décadas, diluíram as fronteiras da tríade autor/língua/nação e estão nos obrigando a repensar nossas práticas de sistematização, grande parte centrada em modelos restritivos, e buscar criar estratégias que contemplem as multiplicidades.

Assim, partindo do pressuposto de que o ensino de literaturas nas Américas exige uma postura que considere a intensidade das mobilidades culturais e a heterogeneidade das expressões estéticas, este estudo busca, no arcabouço teórico do comparatismo cultural e do multiculturalismo, estratégias

1 Esse conceito foi desenvolvido por Deleuze e Guattari nas obras *Anti-Édipo* e *Mil Platôs* e relaciona-se, diretamente, com o conceito de máquina desejante. Para eles, o desejo não era uma falta (conforme Freud apregoava por meio do complexo de Édipo), mas um excesso. A partir dessa ideia, contrária aos pressupostos freudianos, eles criaram esse termo que conjuga a percepção de que o esquizofrênico resiste à inserção no código edípiano. A esquizoanálise, portanto, é uma estrutura de análise que nega a construção da subjetividade por meio (apenas) do complexo de Édipo e a insere no contexto social. Por essa razão, constitui o subtítulo da obra *Mil Platôs*.

e dispositivos² que possam contribuir para a efetivação de uma relação fecunda entre as práticas artísticas, culturais e sociais das distintas comunidades. Muito embora a palavra “comparar” carregue, necessariamente, em nosso sistema linguístico, a ideia de valoração, este estudo se exime da prerrogativa de infligir algum tipo de atributo de superioridade/inferioridade ou de filiação a uma tradição universalista para centrar-se no diálogo das/entre culturas que o fenômeno literário apreende.

Nessa perspectiva, considerando que cabe ao “[...] comparatista cultural buscar criar novos conceitos, novas formas de ver o mundo.” (NOLASCO, 2010, p. 77), este estudo propõe o estabelecimento de um agenciamento diferenciado para pensar o processo de ensino-aprendizagem da literatura produzida nas Américas, tendo como eixo a cartografia estética das práticas literárias. A singularidade desse eixo foi defendida em uma tese de doutoramento (2015) e, neste artigo, a cartografia estética é tensionada a partir da perspectiva do ensino de literaturas.

Assim, em um primeiro momento, ao discutir sobre a importância das mobilidades culturais, busca-se defender uma postura teórico-prática que considera as impurezas, as contaminações e o hibridismo, juntamente com as pressões do sistema social sobre o estatuto do objeto literário. Em seguida, consi-

2 O conceito de dispositivo é exposto por Agamben em *O que é o contemporâneo e outros ensaios* (2009). Tomando o termo de Foucault, o teórico italiano amplia o sentido do conceito tomando-o desde um viés hodierno. O dispositivo passa a ser “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de modelar, determinar, orientar, interceptar, controlar e assegurar os gostos, as condutas, as opiniões e os discursos dos viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 12). Para ele, os dispositivos que surgem a partir de novas formas de comunicação (a Internet, os celulares, a TV, as câmeras de monitoramento, etc.) não constata a produção de um sujeito real, mas uma “recíproca indiferenciação entre subjetivação e dessubjetivação”. Trata-se de uma relação arbitrária onde a produção de subjetividades, tal qual endossava a perspectiva foucaultiana, se encontra em declínio.

derando os desdobramentos dessa perspectiva, apresentam-se algumas reflexões sobre as práticas e comunidades literárias, tomadas como dispositivos essenciais nessa abordagem. Por último, expõem-se as cartografias estéticas, entendidas como um paradigma de análise e como uma ferramenta didático-metodológica que encerra aquilo que Mignolo designa como “[...] una ruta propia, construída desde nuestros particulares lugares de enunciación.” (MIGNOLO, 2012, p. 27), fazendo, nesse sentido, uma opção decolonial.³

SOBRE AS MOBILIDADES CULTURAIS: SUJEITOS CONSTITUÍDOS TRANS, INTER E MULTICULTURALMENTE

A perturbação gerada pelas mobilidades interfere na forma como as sociedades organizaram/organizam suas premissas em relação às identidades culturais. Para Clifford, são três as forças globais que, interconectadas, acentuaram esses processos de deslocamento: os legados contínuos do império, os efeitos sem precedentes das guerras mundiais e as consequências globais da atividade - destrutiva e reestruturante - do capitalismo industrial (1997, p. 18). Essa é a razão pela qual o século XX se estruturou a partir do tensionamento de forças locais e transnacionais em um jogo onde a constituição identitária se configura/

³ As chamadas estéticas decoloniais foram sistematizadas por Mignolo em 2010, em uma mostra de artes em Bogotá realizada em parceria com Pedro Paulo Gomez. A busca de reconhecer paradigmas estéticos diferenciados, isto é, fora da lógica eurocêntrica foi o objetivo do evento. No catálogo da exposição, Mignolo faz um recorrido histórico em relação ao termo/conceito “decolonial”, mostrando sua evolução ao longo do tempo e sua relação com os estudos pós-coloniais. Além disso, retoma o artigo seminal de Anibal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad”, assentando as bases que constituem a opção decolonial. Nela, a migração e a diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes, portanto, com os estudos culturais e multiculturais.

desconfigura/reconfigura continuamente em zonas de contato, em espaços fronteiriços. Nesse ínterim, “[...] *la pureza y la permanencia se afirman – creativa y violentamente – contra fuerzas históricas de movimiento y contaminación.*” (CLIFFORD, 1997, p. 18).

Tomadas como a “[...] aptidão dos sujeitos moverem-se entre domínios culturais distintos, fato que se inscreve em formas literárias da contemporaneidade que conjugam, simultaneamente, mais de um horizonte cultural.” (BERND, 2010, p. 14), as mobilidades assumem diferentes matizes que obrigam o rompimento com os tradicionais pontos de referência étnicos, linguísticos e nacionais que são, via de regra, responsáveis pela noção de pertença a uma comunidade ‘imaginada’. Além disso, despertam questionamentos em relação à forma como os sujeitos deslocados conformam novas redes e reinventam um estar-no-mundo que excede a ideia de cultura e nação unificada. Bernd (2010, p. 18-23), propõe cinco categorias distintas de mobilidade que se estabelecem a partir dos diferentes tipos de deslocamentos na contemporaneidade:

1- Mobilidades migratórias transculturais: designam os deslocamentos impostos/vividos/sofridos por comunidades culturais em meio a processos de emigração/imigração e pressupõe o desencadeamento de passagens e transferências culturais. Esse tipo de mobilidade pode ocorrer também dentro da própria comunidade cultural, quando os indivíduos são compelidos para a marginalidade, e congrega os movimentos de deriva, deslocamento, des(re)territorialização, errância, nomadismo, percurso e transnação.

2- Mobilidades memoriais e intersubjetivas: designam os movimentos que conjuram, de acordo com Bernd (2010, p. 18),

“[...] as equações da própria memória onde esquecer constitui-se em aspecto integrante do processo mnemônico.” Nesse espaço intersticial e subjetivado que congrega a autoficção, a memória e o imaginário, são gerados vestígios culturais que determinam, de um lado, o trabalho, o dever e os abusos de memória; e, de outro, o esquecimento, o não-dito, o silêncio e os mecanismos ativadores de memórias e imaginários reinventados.

3- Mobilidades transacionais: designam as movências que trazem em si a ideia de “[...] ultrapassagem, de ir além, de passar através de [...]” e que envolvem transposições de sentido que “[...] operam no nível simbólico, [...] resultado de inúmeras trapaças e negociações com a linguagem” (BERND, 2010, p. 21). As mobilidades transacionais (metáfora, mobilidade linguística, tradução, transportação, variação) assinalam a experiência do indivíduo que, por seguir em constante trânsito, vivencia a falta/dificuldade de identificação e busca novas formas de expressão que possam retratar essa condição.

4- Mobilidades espaciais (do imaginário das metrópoles): designam as circulações urbanas e a experiência do *flâneur*. Essas mobilidades referem-se, especificamente, à movência espacial e retratam a experiência de transitar no caos urbano, de fazer parte da multidão, perdendo-se constantemente no fluxo das grandes cidades.

5- Mobilidades desviantes: designam os “[...] mecanismos de transgressão da norma e resistência mais pela astúcia que pela força.” (BERND, 2010, p. 22). Essas mobilidades (braconagem, desvio e liquidez) se efetivam em meio a territórios proibidos, interditados e fazem referência aos mecanismos ardilosos usados como estratégias de transgressão dentro das comunidades culturais (COELHO, 2015, p. 17).

As categorias propostas por Bernd não se instauram isoladamente, ou seja, podem coexistir e, normalmente, articulam-se conjuntamente, uma vez que as mobilidades não se instauram apenas no sentido territorial e físico, mas também nos deslocamentos de origem ontológica e simbólica, instituindo um imaginário e uma consciência identitária que se sabe transcultural, transnacional e até mesmo pós-nacional.

Muito se tem discutido sobre a emergência das práticas literárias e o impacto das mobilidades para a constituição de novos saberes sobre o objeto literário. A produção literária/cultural contemporânea rompe as fronteiras - identitárias, territoriais, linguísticas e culturais - criando uma dobra⁴ na forma como este tem sido sistematizado, organizado, controlado e difundido. Nessa conjuntura, o aporte conceitual das mobilidades agencia saberes que “[...] desmontam paradigmas estabelecidos e apresentam ao leitor novas formas de desejar e conhecer as Américas, multiplicando sua potencialidade em termos de relações transversais.”⁵ (BERND, 2010, p. 24).

Assim, a busca da singularidade gerada pela dobra proveniente das mobilidades culturais, geográficas, subjetivas,

4 O conceito de dobra é desenvolvido por Deleuze em *A dobra: Leibniz e o barroco*. Diferentemente da fenda e do buraco, a dobra faz parte de todos os espaços – rochas, cérebro, organismos – no entanto, é uma singularidade, pois “tudo se dobra à sua maneira” (DELEUZE, 1991, p. 61) mantendo-se, ainda, interligado ao espaço e ao território. Dessa forma, quando atrelamos as produções contemporâneas ao conceito deleuzeano de dobra, estamos focando no ‘lugar do não-lugar’, isto é, da singularidade que, mesmo compondo a territorialidade é diferenciada e escapa da homogeneização e da universalidade.

5 Muito embora esse raciocínio esteja sendo empregado para pensar as manifestações artístico-culturais das Américas, é preciso lembrar que as mobilidades culturais são uma realidade em outros continentes. Clifford afirma que “la región llamada Europa ha sido constantemente reformulada y atravesada por influencias provenientes de más allá de sus fronteras (1997, p. 13). Nessa perspectiva, amplia-se a importância das mobilidades culturais, considerando-as como um paradigma chave para o entendimento da condição contemporânea.

transacionais se constituirá na formulação, indubitável, de um agenciamento diferenciado em relação à produção literária e cultural. Não se trata, obviamente, de negar ou neutralizar as abordagens até então vigentes, mas de engendrar uma linha de fuga que permita apreender as manifestações artísticas desde uma perspectiva distinta, fundada nessas movências.

Um exemplo de como operam as mobilidades culturais na produção literária hispânica é sistematizado, em 2006, por Silvia Molloy, em uma publicação que reúne vários escritores hispânicos que vivem nos EUA. Sem outra pretensão que não fosse a reflexão sobre essa produção ‘desencaixada’ dos sistemas literários nacionais, ela aborda o estranhamento estético outorgado pela distância que se reflete na “[...] ansiedad del que habita alguna forma de estar afuera;” (MOLLOY, 2006, p. 10). Essa compilação testemunhal refere experiências de produção literária que se estabelecem fora dos contornos geográficos e das línguas que, em termos taxonômicos, têm servido para agrupar as práticas literárias. Segundo aponta, as mobilidades possibilitam a formulação de um novo agenciamento fundado na:

[...] elaboración de la experiencia traumática y liberadora de la distancia en términos de una economía literaria mediada por una ganancia trágica: la posibilidad/necesidad de hacerse de una lengua propia y la posibilidad/necesidad de construirse una biblioteca personal a partir de préstamos, apropiaciones e intercambios. (MOLLOY, 2006, p. 12).

Nesses termos, observa-se a ambivalência que constitui o ‘estar fora’, seu caráter trágico e, ao mesmo tempo, libertador.

Essas contradições rendem testemunhos de como a distância se tornou motriz da criação literária hispano-americana contemporânea que, para além das experiências já bastante exploradas do exílio, é transpassada por novos processos de mobilidade que já estão “[...] tendo suas expressões estéticas ocorrendo em formas e estruturas da criação” e que abrem “um novo centro de gravitação de energias culturais.” (PIZARRO, 2004, p. 79).

Outro exemplo da implicância das mobilidades sobre o objeto literário advém de Palmero (2012), que refere, por outro lado, a experiência hispano-canadense que, da mesma forma, apresenta-se como uma área cultural singular para os estudos literários hispano-americanos. Em sua opinião,

Essa literatura é parte de um grande sistema latino-canadense, ou seja, que tem relações com outras literaturas não hispânicas latino-americanas (brasileiros, caribenhos francófonos e anglófonos) e inclusive com grupos que nem sequer têm um tronco latino. Deve-se considerar também que o assentamento desses escritores se produz em uma terra com dois eixos culturais hegemônicos, o anglófono e o francófono, com os que permanentemente precisam negociar. (PALMERO, 2012, p. 76)

A partir desses exemplos, percebe-se que as mobilidades culturais rasuram as unidades monolíticas literárias diretamente associadas às noções de Estado e de território nacional. Também abrem passo para a apreciação da literatura “[...] como um grande campo discursivo, no qual se cruzam obras, produtores literários, receptores e a própria língua em uma ampla rede de temporalidades.” (PALMERO, 2012, p. 73).

Nesse íterim, a abordagem multicultural também exerce uma importante contribuição já que, enquanto dispositivo teórico, concentra-se na elaboração de estratégias que contemplam as diferenças e buscam a representatividade dos grupos minoritários. Dentre elas, destaca-se a compreensão e o delineamento das redes de produção e recepção que fundam as comunidades literárias e a pluralidade/diversidade de expressões que as constituem enquanto práticas arraigadas nessas relações.

O termo comunidade, nesse caso, é usado para designar a qualidade daquilo que é comum dentro de uma territorialidade geográfica ou simbólica. Do latim *communitas*, essa expressão se refere àquilo que é *communis*, ou seja, geral e compartilhado por muitos. Trata-se, portanto, de uma unidade singular que pertence a uma instância mais ampla, mas que, por compartilhar uma forma de estar-no-mundo específica, diferencia-se da totalidade do conjunto sem isolar-se completamente.

Pode-se tomar a comunidade literária como uma rede, ou seja, uma espécie de instrumento analítico-metodológico que permite acercar-se das práticas literárias – e artísticas – dentro de uma territorialidade simbólico-cultural que se estabelece na dinâmica intensa de articulação e rearticulação de seus atores. O conceito de rede é amplamente utilizado pelas ciências sociais, em especial pela antropologia. Segundo Enne (2004), há uma pluralidade de acepções em relação ao termo, mas, de certa forma, todas convergem para a percepção de que uma rede constitui a relação entre diversos atores. Conforme aponta,

[...] as sociedades complexas não podem ser percebidas a partir de uma dicotomia entre a estrutura social e a estrutura cultural, pois os

fluxos de informações e ideias, sua materialização e distribuição, são fatores ordenadores e reordenadores das composições sociais, fazendo com que estas sejam marcadas por uma constante mobilidade. (ENNE, 2004, p. 268).

Nesse íterim, acrescenta que a grande preocupação dos atores sociais envolvidos na construção das sociedades complexas diz respeito à administração desses fluxos de informação – que estendemos para os de produção artística e cultural – que devem “[...] ser materializados, tornados públicos e distribuídos de acordo com as demandas dadas pelas interações sociais.” (ENNE, 2004, p. 268). O conceito de rede – tomado como base para o desenvolvimento da ideia de comunidade literária – torna-se, portanto, uma ferramenta basililar para o ensino de literaturas hispânicas, na medida em que possibilita dar ênfase aos fluxos e às mobilidades culturais. Além disso, faz-se necessário acrescentar, por ter uma natureza rizomática, a rede está propícia a acolher as multiplicidades.

O termo rizoma⁶ advém da botânica e designa, segundo a entrada do verbete dicionarizado, um caule subterrâneo no todo ou em parte e de crescimento horizontal. No *corpus*

6 Sua estrutura e formato se contrapõem a outros dois tipos de raízes: fasciculada e pivotante. Estas, analogicamente, remetem à estrutura do pensamento clássico e tradicional:

- **Raiz pivotante:** não compreende a multiplicidade porque necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual. Nesse modelo de pensamento, predomina a lógica binária (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

- **Raiz fasciculada:** mesmo que não tenha uma unidade principal, ainda pressupõe uma unidade (passada ou por vir). Por isso, a raiz/pensamento fasciculada representa a maior parte dos métodos modernos que, para fazer proliferar séries ou para fazer crescer uma multiplicidade, valem-se perfeitamente de uma direção, por exemplo, linear, construindo séries (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

conceitual deleuze-guattariano, esse substantivo exprime uma forma de pensamento não reducionista, aberto às experimentações, ultrapassado por linhas de intensidade, mudando de natureza a partir do aumento das conexões estabelecidas.

Contra-pondo-se aos modelos restritivos e buscando contemplar as multiplicidades, o pensamento rizomático se apresenta como modelo de resistência ético-estético-político. Esse “[...] riacho sem início nem fim, que roí suas duas margens e adquire velocidade no meio.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 48) busca apenas o múltiplo, sem acrescentar uma dimensão superior, mas ao contrário, de maneira simples, subtrai o único do múltiplo:

Se não formarmos escolas, e as escolas não me parecem algo muito bom, só há o regime das redes, das cumplicidades. Claro, sempre foi assim em todas as épocas. O que chamamos de romantismo, por exemplo, o romantismo alemão ou em geral, é uma rede. O que chamamos de dadaísmo é uma rede. Tenho certeza de que há redes hoje em dia. [...] A função da rede é resistir e criar. (DELEUZE, 1988, s/p)

Conforme explorado por Deleuze (2011, p. 14), a organização em redes só pode ser efetivada na medida em que se consideram os princípios de heterogeneidade e conexão, pois “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.” Assim, a extensão de uma rede é sempre determinada pelo número de conexões que se estabelecem rizomaticamente. Esse princípio também pode ser observado

nas percepções de Barnes (1987, p. 166), para quem as redes constituem-se como “[...] uma abstração de primeiro grau da realidade, e contém a maior parte possível da informação sobre a totalidade da vida social da comunidade à qual correspondem.”

Quanto aos agentes que constituem as redes, ou seja, os atores, segundo Long e Van der Ploeg, também estão contrapostos às análises estruturais e estruturalistas. Partindo do pressuposto de que existem forças externas que condicionam as mudanças, mas que não podem ser consideradas como únicas e exclusivas, assenta-se o conceito de ator, pois “[...] todas as formas de intervenção externa invadem necessariamente os mundos da vida dos indivíduos e grupos sociais afetados, por isso elas são mediadas e transformadas por esses mesmos atores e estruturas locais.” (LONG; VAN DER PLOEG, 2011, s/p).

Os atores, na perspectiva desta proposta, constituem, portanto, as diversas forças que operam sobre o objeto literário dentro de uma comunidade. Esse conceito, na perspectiva do ensino de literaturas, pode ser bastante profícuo, uma vez que situa a produção literária desde uma perspectiva anclada nos processos sociais. Possibilita, por conseguinte, uma reflexão sobre como cada comunidade literária produz/organiza/difunde seu repertório.

Nesse sentido, a comunidade literária - tomada como uma rede – pode ser considerada como uma espécie de tessitura que se sustenta nas/pelas relações entre os diversos atores que interagem na conformação das práticas artísticas (escritores, críticos, editoras, pesquisadores, materiais historiográficos, sistemas de publicidade e premiação, etc.). No jogo de forças entre estes diversos atores, são gerados e regulados os processos de produção e recepção literária por meio de três dispositivos distintos:

1) Dispositivo do mercado editorial - formado pelos grupos editoriais, agentes literários, editais governamentais que estimulam a produção, a tradução e a distribuição dos mais diversos produtos literários.

2) Dispositivo da crítica - centralizado no âmbito acadêmico, constitui-se pelos grupos de pesquisa e linhas de investigação, revistas e periódicos científicos que, ao analisarem determinadas práticas, delineiam e fomentam essa representatividade dentro da comunidade. Também inclui as demais formas de crítica que são difundidas em outros suportes, tais como jornais, suplementos, blogs, *vlogs* e outras formas de interação virtual que estão sendo desenvolvidas.

3) Dispositivo de regulação e classificação - atravessa os dois segmentos anteriores, explicitado no galardoamento de prêmios e condecorações, festivais e eventos que, invariavelmente, vão consolidando o cânone de cada comunidade (COELHO, 2015, p. 162).

Esses três dispositivos, inerentes a todas as comunidades literárias estabelecidas ou em processo de constituição, não se articulam de forma homogênea ou explícita. O conjunto de ações se estabelece, na maioria das vezes, de forma indireta e subjacente. No entanto, a horizontalização dessas relações consolida a apropriação e a valorização simbólica das práticas literárias do grupo em relação à comunidade a que pertence.

A produção literária hispano-canadense ou hispano-norteamericana, nesse ínterim, poderia ser tomada a partir da singularidade dessas comunidades. Essa possibilidade de agrupamento, além de gerar um laço de pertencimento, permite que se aloquem essas produções em subsistemas transnacionais, constituindo-se em uma política de representação dessa pluralidade.

Ainda no que se refere ao processo de produção e recepção literárias, há outro dispositivo que pode ser igualmente produtivo enquanto estratégia de inclusão das multiplicidades: o conceito de práticas literárias. Partindo do pressuposto de que as comunidades literárias se constituem a partir de singularidades e redes de interação, faz-se necessário considerar que, nem sempre, essa produção poderá ser fraguada, exclusivamente, pela palavra escrita. Isso porque, na América hispânica, friccionam-se expressões advindas de comunidades originárias que incorporam fazeres e saberes fundados em outras linguagens.

Assim, ao usar a expressão práticas literárias, abre-se a possibilidade de incluir formas de expressão não hegemônicas, ou seja, que não estão fundadas no sistema de escrita. De viés decolonial, esse uso cimenta-se na recuperação da *aisthesis* - ou seja, da implicação dos sentidos - e impõe a necessidade de perceber como as expressões e manifestações do “sentir” e dos “afetos” também foram colonizados ao longo do tempo

[...] si la estética se constituyó como un discurso filosófico eurocentrado en el siglo XVIII en Europa —no en Asia, África o América Latina y el Caribe—, ese discurso contribuyó, directa e indirectamente, a devaluar y, por lo tanto, colonizar expresiones del sentir y de los afectos tanto en sociedades no occidentales contemporáneas —desde el siglo XVIII hasta hoy— sino también en el pasado de esas sociedades. El discurso filosófico-estético europeo, construyó su propio pasado en el arte de Grecia y Roma y logró establecerlo como criterios y categorías para sentir, para valorar y para teorizar. (MIGNOLO, 2012, p. 29, grifo da autora)

O uso da expressão práticas literárias opera, portanto, um giro decolonial ao colocar a sensibilização dos sentidos como vértice das produções e permite a inclusão de práticas que pertencem a tradições não hegemônicas. É, por assim dizer, uma política de inclusão dos grupos minoritários e uma estratégia que contempla os pressupostos conceituais do multiculturalismo.

Um exemplo de como esse giro pode acrescentar novas formas de pensar o objeto literário pode ser vislumbrado no que se considera a ‘ausência do passado literário paraguaio’. Na acomodação dos estados-nação, esse sistema literário ficou, literalmente, sem um passado. Esse apagamento, de acordo com Roa Bastos (1997, p. 499), poderia ser repensado a partir da consideração da tradição oral no sistema literário:

En un sentido general, sin embargo, cabría suponer que las carencias de una literatura escrita (nótese que hablo exclusivamente del género narrativo), determinadas por circunstancias históricas y socioculturales, pueden ser compensadas por la presencia de una vigorosa literatura popular de tradición oral.

Em termos práticos, tal como se defendeu anteriormente, pensar o ensino de literaturas hispânicas desde a perspectiva multicultural⁷ abre caminhos para considerar as práticas lite-

7 Não se considera, neste estudo, as perspectivas inter e transcultural por uma questão de recorte. Trata-se de um arcabouço já consolidado e que tem sido explorado largamente pela crítica desde perspectivas diversas - transculturação, fagocitação, antropofagismo, hibridez, heterogeneidade cultural, etc. (ORTIZ, RAMA, OSWALD ANDRADE, KUSCH, CANCLINI, CORNEJO POLAR).

rárias que sofreram algum tipo de apagamento ou que se encontram em processo de subalternização. Nessa perspectiva, as noções de comunidade e de práticas literárias abrem possibilidades de inserir/sistematizar sistemas literários que não se estruturam, necessariamente, a partir da palavra escrita e permitem, ainda, o acolhimento da produção artística e literária de redes conformadas transnacionalmente. Além disso, comportam formas de produção e recepção que se configuram - e estão se configurando - a partir dos novos suportes digitais - caracterizados pela forte autonomia dos atores - e que se apresentam como redes ainda pouco esquadrihadas pela crítica.

Nesse cenário, o ensino de literaturas hispânicas sofre uma rasura incontornável. Por essa razão, ao propor um assentamento baseado i) na percepção de que os sujeitos se constituem multiterritorialmente – no plano físico e simbólico -; ii) que os processos de mobilidade cultural incidem sobre a produção-recepção do objeto literário, conformando comunidades com práticas literárias singulares; e iii) que a representação da pluralidade de grupos minoritários deve ser uma constante no ensino de literatura, as cartografias estéticas despontam como uma das abordagens didático-metodológicas possíveis para materializar tais pressupostos.

Trata-se de uma forma de organizar e pensar as práticas literárias desde um ponto de vista sincrônico, ou seja, sem colocar em primeiro plano os aspectos cronológicos ou ‘evolutivos’ que muitas vezes permeiam a abordagem por períodos ou escolas literárias. Nesse processo, as cartografias estéticas⁸

8 Na tese de doutoramento que dá origem a esse artigo foram cartografadas duas estéticas na região do Atlântico Sul – o dilaceramento e a desmemória - ambas atravessadas por processos de mobilidade (transcultural e intersubjetiva).

respondem à conformação da rede de atores das comunidades literárias e refletem como os objetos literários fraguam e são atravessados pelos processos sociais em que são engendrados.

CARTOGRAFANDO POÉTICAS: O COMPARATISMO CULTURAL NAS AMÉRICAS

O método cartográfico foi criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari e se refere ao intento de acompanhar processos, concentrando-se na forma como se esquadriham as relações entre uma rede de agentes. Para Kastrup (2007, p. 32), a cartografia “[...] visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.”

Para Deleuze e Guattari, os modelos estruturais ou gerativos não conseguem apreender a singularidade de um rizoma. Essa estranheza aos eixos genéticos e estruturas profundas é defendida como um dos princípios do pensamento rizomático e orienta o princípio da cartografia. Isso porque o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói na medida em que contribui para a conexão dos campos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

Nesse sentido, incorporando esses construtos cartográficos ao processo de ensino de literatura nas Américas, percebe-se que a adoção das estéticas como princípio organizati-

vo se converte em uma alternativa fecunda que se contrapõe à estrutura de pensamento arborescente, isto é, hierárquico e homogeneizante que, via de regra, constitui as abordagens literárias clássicas. Trata-se de uma tarefa árdua na medida em que a literatura sempre foi considerada como uma das tecnologias⁹ que asseguraram o sentimento de pertença, contribuindo para a constituição das identidades nacionais. Por essa razão, a crise taxonômica vivida nos estudos literários pode ser considerada, portanto, muito mais abrangente porque tensiona os paradigmas sob os quais se assenta a condição contemporânea. Essa proposição encontra reforço nas ideias de Coutinho (2003, p. 26), que entende que é na captação

[...] das especificidades da Literatura ou das diversas literaturas latino-americanas e no olhar lançado sobre a tradição literária do continente, que o comparatismo adquire sentido na América Latina, passando de um estudo mecânico de fontes e influências a uma disciplina de abordagem do fenômeno literário capaz de desencadear um verdadeiro diálogo de culturas.

Esse diálogo que o fenômeno literário apreende pode, de acordo com Coutinho, ser efetivado por meio de uma postura híbrida que, conforme explicita Bhabha (1998, p. 34), “[...] o centro de estudo não seria nem a ‘soberania’ de culturas na-

9 O conceito de tecnologia foi desenvolvido por Foucault para designar as distintas ferramentas de controle social existentes. Posteriormente, Thereza de Lauretis retoma esse conceito e o expande para pensar como se estabelece a construção dos sistemas na sociedade.

cionais nem o universalismo da cultura humana, mas um foco sobre aqueles deslocamentos sociais e culturais anômalos.” Ao crítico e ao professor, cabe, por extensão, “[...] tentar apreender totalmente e assumir a responsabilidade pelos passados não ditos, não representados, que assombram o presente histórico.” (BHABHA, 1998, p. 34).

Há de se ressaltar que, muito embora as discussões sobre essa problemática estejam florescendo e se propagando, o agenciamento de práticas didáticas distintas ainda está por ser delineado, e a perspectiva de trabalho assentada nas cartografias estéticas é uma possibilidade que pode contribuir para esse processo. O ensino de literaturas desde esse viés possibilita a efetivação de uma postura em que as impurezas, as contaminações e o hibridismo, juntamente com as pressões do sistema social que influem sobre o estatuto do objeto literário, se conformem no estudo dos vestígios que apontam como as culturas se reconhecem por meio das projeções de alteridade.

No que se refere aos estudos americanistas,¹⁰ esse mesmo agenciamento possibilita o lançamento de uma nova percepção em relação aos processos sociais fundados e compartilhados pelas comunidades culturais das Américas, promovendo o diálogo e a sistematização entre as tendências continentalmente. Além disso, pensar as literaturas por meio de cartografias estéticas significa estar aberto às experimentações, ultrapassando linhas de intensidade, mudando de natureza a partir do aumento das conexões estabelecidas.

10 O uso do termo americanista, em detrimento de hispano-americano ou latino-americano, está fundado no conceito de americanidade que, usado primeiramente por Ortiz (1940), é ressignificado por Bernd como um “[...] anseio de afirmação identitária mais abrangente, para além das nacionalidades, gêneros, etnias, por tratar-se de um desafio de identificação continental.” (BERND, 2003, p. 26).

Nesse ínterim, apregoa-se a dimensão *aesthética*¹¹ das práticas literárias, ou seja, a necessidade de estar apto para perceber, sensivelmente, todas as manifestações artísticas (sendo estas assim consideradas ou não) e fazer-se consciente de que “[...] a estética filosófica regula el gusto así como el concepto secular de razón regula el conocimiento.” (MIGNOLO, 2013, p. 14).

Em termos práticos, a adoção desses dispositivos como princípios basilares da organização de um programa de conteúdos sobre as literaturas hispânicas implica, incontornavelmente:

- a) A reconsideração da equação literatura peninsular x literatura hispano-americana: desde um ponto de vista de organização das disciplinas e tempo hora/aula, percebe-se que essa equação, historicamente, tem sido desfavorável para as práticas literárias hispano-americanas no Brasil. Esse binômio tem levado, no âmbito dos cursos de formação em Letras-Espanhol, a um desequilíbrio em relação ao tempo disponível para pensar as produções literárias fora da Espanha. Ao adotar uma postura mais ampla, centrada nas práticas literárias hispânicas, ou seja, fora dessa divisão binária, há mais liberdade para acolher produções que não se estabelecem, necessariamente, do ponto de vista geográfico. Também se

11 O termo *aesthesis* é recuperado por Mignolo (2013) como um dos conceitos que favorecem a decolonização das estéticas. Segundo ele, a proposição aristotélica estava assentada na tríade - mimesis, catarsis e poiesis - que assentou, até o século XVIII, as bases da teoria sobre a arte e a poesia. Em 1735, Alexander Gottlieb Baumgarten retomou a palavra grega - *aesthesis* - e usou, pela primeira vez, o termo estética para referir-se à ciência que trata do conhecimento sensorial de apreensão do belo, expressado arte. Depois, Kant elaborou uma normativa sobre o gosto em 1764 - *Observações sobre o belo e o sublime*. Para Mignolo (2013, p. 38), desde então, “[...] a estética colonizou la aesthesis” (MIGNOLO, 2013, p. 15).

permite a inclusão de publicações realizadas em línguas distintas, mas que se dão dentro de uma comunidade literária hispânica.

- b) O delineamento de princípios estéticos decoloniais: trata-se da capacidade de olhar para as experiências e processos históricos compartilhados na relação sul x sul e buscar autonomia para nomear, sistematizar e disseminar a produção/recepção literária resultante dessas relações. Essa proposição é feita por Silviano Santiago (2013), que defende a necessidade de rever a noção de formação – centrada na autonomia em relação ao centro – e pensar a partir da ideia de inserção no mundo, levando em conta as possíveis relações com outras culturas. Na mesma linha de raciocínio, Mignolo advoga pela necessidade de desenvolver “[...]esa capacidad para crear su propio-propio, pero sin devaluar e impedir, como lo hace Europa, que otros propios - propios surjan como aguas de manantial.” (MIGNOLO, 2012, p. 10). O delineamento de categorias estéticas próprias não significa isentar-se de influências externas ou debandar para um particularismo infrutífero, ao contrário, é assumir a hibridez das comunidades literárias e de suas práticas e buscar nomeá-las e esquadrinhá-las a partir de um viés decolonial.
- c) A busca de incluir práticas literárias minoritárias: trata-se de considerar que o delineamento estético-cartográfico-comparativo deve privilegiar não apenas os elementos constitutivos do texto, mas a análise das relações estabelecidas entre os diversos atores de uma comuni-

dade literária. Conforme aponta Viñas (2005, p. 165), “[...] toda estética implica una moral. Es decir, toda estética – a través de ciertas mediaciones – presupone una visión del mundo; y lo correlativo: una ideología política.” Assim, faz-se imperativo considerar que as noções de ‘belo’ – que dominaram os fazeres estéticos ao longo do tempo – precisam ser friccionados e pensados a partir das relações de poder estabelecidas. Isso não significa, como se há de supor, no dismantelamento de categorias, formas, objetos e produções já cristalizadas, mas de acrescentar outras possibilidades de expressão que fizeram/fazem parte de comunidades com experiências distintas.

- d) A consideração de comunidades literárias formadas transnacionalmente: trata-se de considerar que os sujeitos deslocados conformam redes de pertencimento que reinventam um estar-no-mundo gerando práticas literárias singulares. Essa conjugação de mais de um horizonte cultural sempre foi uma constante nas comunidades, no entanto, nas formas literárias contemporâneas essa interpelação se tornou imperativa. Esse arranjo pressupõe uma noção de território diferenciada, fundada na percepção deste como o produto de uma apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido e exige a subversão das fronteiras tradicionais. No entanto, essa postura permite a inclusão da produção literária realizada em processo de trânsito e a inserção destas redes em sistemas literários mais amplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo centrou-se na busca de esquadriñar, conforme o ensejo Deleuze-guattariano, uma máquina desejante no ensino de literaturas - que fosse capaz de incorporar as múltiplas entradas e saídas desse território e a formulação de linhas de fuga que encetassem novos devires.

No decorrer do texto, foram apreciados os processos de mobilidade, enquanto práticas que constituem a vivência contemporânea e que implicam a proposição de novas formas de receber, sistematizar e organizar as produções literárias. Como decorrência desses deslocamentos, foram apresentadas as noções de comunidade e de práticas literárias, entendidas como dispositivos que auxiliam a incorporação dessas multiplicidades. O problema instaurado pelas práticas deslocadas, em trânsito ou em processo de mobilidade é, segundo Palmero (2012, p. 134), a falta de homogeneidade ou a inexistência de uma unidade nas experiências. Por essa razão, ao propor a recepção do texto literário a partir de uma dada comunidade, este estudo delineia um caminho possível para a organização dessas práticas que transcendem as fronteiras tradicionais.

Já a noção de rede de atores, que funciona como base conceitual da ideia de comunidade literária, foi apresentada como uma ferramenta que permite pensar o objeto literário além das fronteiras geográficas e dos paradigmas nacionalistas, e considerar as práticas literárias desde uma perspectiva extra-territorial, multilinguística e transnacional.

Quanto às cartografias estético-comparatistas, entendidas como o princípio organizativo do processo de ensino,

exigem a reconfiguração dos fazeres didático-pedagógicos no ensino de literaturas hispânicas e resultam na reconsideração da equação literatura peninsular x literatura hispano-americana, no delineamento de princípios estéticos decoloniais, na busca de incluir práticas literárias minoritárias e na consideração de comunidades literárias formadas transnacionalmente. No cerne dessa abordagem, estão os princípios multiculturais que prezam pela consideração da diversidade dessas práticas, de seus interlocutores, de sua historicidade e de suas formas de expressão. Há, por conseguinte, o vislumbre de uma horizontalização das práticas literárias que pode deixar transparecer as dobras e fissuras deixadas nos sistemas literários pelos sujeitos diaspóricos, híbridos e transculturados.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que é ser contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nikastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BARNES, J. Redes sociais e processo político. In: FELDMANBIANCO, B. (Org.). *Antropologia das Sociedades Contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987.

BERND, Z. *Americanidade e transferências culturais*. Porto Alegre: Movimento, 2003.

BERND, Z. (Org.). *Dicionário de mobilidades culturais: percursos americanos*. Porto Alegre: Lialis, 2010.

BERND, Z. *Por uma estética dos vestígios memoriais: releitura da literatura das Américas a partir dos rastros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CLIFFORD, J. Las culturas del viaje. *Revista de Occidente*. Madrid: Arce, n. 170-171, 1997, p. 45-74.

CLIFFORD, J. *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

COELHO, M. J. B. *Mobilidades culturais na contística rio-platense de autoria feminina – tracejando as poéticas da distância em Josefina Plá e Maria Rosa Lojo*. 05 de novembro de 2015, 200f. Tese (Doutorado em Estudos literários/literatura comparada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

COUTINHO, E. *Literatura comparada na América Latina: ensaios*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.

DELEUZE, G. *O Abecedário de Gilles Deleuze* (1988). Entrevista dada a Claire Parnet (transcrita). Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. DELEUZE, G. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Papyrus, 1991.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34. v. I, 2012.

ENNE, A. L. S. Conceito de rede e as sociedades contemporâneas. *Revista Comunicação e Informação*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v.7, n. 2, jul./dez. 2004, p. 264 - 273.

IMBERT, P. *Multiculturalism in the Americas*. Ottawa: University of Ottawa, 2011.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 19 (1): 15-22, jan.\abr. 2007.

LONG, N.; PLOEG, J.D. *Heterogeneidade, ator e estrutura*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

MIGNOLO, W. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina – la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Ed. Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

MIGNOLO, W. *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. Disponível em: <<http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Lacolonialidad.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2011.

MOLLOY, S. A modo de introducción. In: MOLLOY, S.; SISKIND, M. *Poéticas de la distancia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2006.

NOLASCO, E. Comparativismo cultural hoje. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. São Paulo: ABRALIC, v. 17, 2010, p. 63-78. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/pdf/revista/2010.17-comparativismo_cultural_hoje.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2013.

PALMERO, E. Deslocamento/desplacamento. In: BERND, Z. *Dicionário de mobilidades culturais; percursos americanos*. Porto Alegre: Literalis, 2010.

PALMERO, E. Literaturas hispânicas no Canadá: notas de pesquisa para uma história comparada da literatura hispano-canadense. In: PORTO, M. B.; VIANNA, A. R. (Org.). *Habitar e representar a distância em textos literários canadenses e brasileiros*. Niterói: EdUFF, 2012.

PIZARRO, A. Areas culturales en la Modernidad tardía. *Revista Via Atlántica*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, n. 23, out. 2003, p. 169-187.

ROA BASTOS, A. *Cultura oral*. Lectura crítica de la literatura americana. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1997.

SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

VIÑAS, D. *Literatura argentina y política - De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2005.

LITERATURAS E CULTURAS HISPANO-AMERICANAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL/LE

Antonio R. Esteves (UNESP-Assis)

Augusto Moretti de Barros (PG- UNESP-Assis)

INTRODUÇÃO

Considerando-se o crescente número de brasileiros aprendizes de língua espanhola e a importância dos livros didáticos voltados ao ensino de língua, não apenas no âmbito educacional, mas no mercado editorial e na veiculação de textos literários, faz-se necessário um estudo dedicado a esse tipo de material. Atribuindo aos materiais didáticos uma grande importância no contexto educacional, Barros e Costa (2010, p. 88) destacam a sua relevância: “Os materiais didáticos são as ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente.” Se um livro produzido para essa finalidade deve apresentar uma imagem cultural do país ou conjunto de países que falam a língua estudada, no caso da língua espanhola, há que se tomar um cuidado muito grande nesse sentido. O espanhol é falado em mais de vinte países e, neste trabalho, nosso foco recai sobre os países de língua espanhola

situados no continente americano, pois é nessa parte do mundo onde se concentra a maior parte dos falantes dessa língua e onde mais se produz literatura em língua espanhola. Da mesma forma, nessa região, da qual também faz parte o Brasil, de onde falamos, ocorreu um grande encontro de culturas diversas.

Considerando a vasta extensão territorial em que se fala o espanhol e a diversidade de variações, é difícil optar por uma variante específica a ser tomada como modelo no ensino de espanhol como língua estrangeira. Não há critérios rígidos que diferenciam uma da outra, não havendo como estabelecer um modelo de língua espanhola falada na América em contraste com uma falada na Espanha, como explanado por Adrián Pablo Fanjul (2004), que defende que deve ser trabalhada toda a variedade linguística, cultural e literária dos povos hispânicos, já que esses três aspectos são indissociáveis. Sendo assim, um material que sirva como base para o ensino de língua espanhola a estrangeiros deve ser formado por uma gama plural de recursos que exemplifiquem essa heterogeneidade cultural.

Escolhemos analisar duas coleções de livros didáticos para o ensino de espanhol aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2011, com circulação e distribuição realizadas nos três anos seguintes. São elas: *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* (2010), de Soraia Osman et al., publicada pela Editora Macmillan; e *Síntesis: curso de lengua española* (2012), de Ivan Martín, publicada pela Editora Ática. Ambas as coleções estão organizadas em três volumes, que correspondem aos três anos do ensino médio. As duas também se propõem a trabalhar aspectos que privilegiam a diversidade cultural dos países hispânicos, utilizando recursos textuais e imagéticos que as simbolizam.

Na apresentação de sua coleção, Osman et al. (2010, p. 3) dizem ao aprendiz que “nuestra intención es contribuir con el desarrollo de habilidades y competencias necesarias en el campo del lenguaje, para tu formación como ciudadano crítico y autónomo que conoce, respeta y convive con los diferentes valores culturales y sociales.” Já a coleção *Síntesis* tem por objetivo “[...] que estudiantes brasileños puedan asimilar las estructuras gramaticales y comunicativas del idioma castellano y, a través del contacto con la variedad cultural de los pueblos hablantes del español, se identifiquen con lo universal y aprendan, cada vez más, a respetar lo diferente.” (MARTÍN, 2012, p. 3). Analisar a presença da literatura e a representação das culturas nos materiais selecionados nos permite perceber em que medida as propostas de seus autores aparecem, de fato, na elaboração de suas obras.

Marcia Paraquett (2010) recupera, via García Martínez et al., a definição de cultura adotada pela UNESCO e com a qual coincide a nossa visão:

[...] conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrangem, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (GARCÍA MARTÍNEZ et al. apud PARAQUETT, 2010, p. 142).

Nessa perspectiva, entendendo a cultura, sobretudo a hispano-americana, como plural e heterogênea, formada por

unidades relacionais e não por unidades distintas e definidas (HACHEN, 2010), lançamos nosso olhar sobre os materiais didáticos selecionados para este trabalho.

Refletindo sobre a presença da literatura em aulas de língua estrangeira, concordamos com Ana Mariza Benedetti (2001, p. 67, tradução nossa) quando diz que, “se bem utilizado pelo professor, o texto literário permite a prática integrada das quatro destrezas linguísticas: compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita.” Podemos acrescentar, no entanto, que o texto literário permite ao aluno ir muito além de exercitar as quatro habilidades: pode levá-lo a conhecer melhor uma cultura, um povo e sua representação literária. É claro que um texto, seja de qual gênero for, ajudará o aprendiz a compreender por um contexto real como é o funcionamento da língua meta. No entanto, a profundidade de um texto literário pode levá-lo a camadas também profundas de aprendizagem.

Ainda segundo Benedetti, o texto literário permite que o aluno tenha uma aprendizagem autônoma, seja ela parcial ou total, devido à complexidade de sua estrutura e do uso que faz da linguagem, o que permite que o próprio aprendiz busque respostas para suas dúvidas, sentindo-se mais motivado a isso. A cultura do povo retratado na obra aparecerá de maneira natural, sem uma situação preestabelecida, como ocorre em muitos dos materiais didáticos, o que faz com que o estudante sinta maior interesse e tenha um contato mais eficaz e prazeroso.

Conciliando livro didático e cultura, Patrícia de Carvalho Onofre (2012, p. 269) também faz uma pertinente reflexão sobre a seleção de material para o contexto didático:

Se quisermos propor um trabalho pedagógico pautado na perspectiva cultural, devemos estar atentos à seleção dos textos que se apresentam aos alunos nos livros didáticos no que diz respeito aos mais variados aspectos e, mais especificamente, quanto à procedência desses textos.

Poderíamos acrescentar que, quando levamos essa questão ao âmbito da escolha dos textos literários para compor um material didático, há que se observar de maneira ainda mais cuidadosa quais os critérios que levaram os autores das coleções a tais escolhas. No caso de nossa pesquisa, pode-se constatar que tanto Martin quanto Osman et al. se propõem a trabalhar os aspectos culturais em seus materiais, sendo primordial, então, analisarmos quais textos literários escolhem, qual é a sua procedência, como estes interagem com o contexto em que foram inseridos e se a presença desses textos contribui para os estudos culturais.

O material didático deve incentivar o respeito à diversidade linguística e cultural, e para que cumpra sua função pedagógica, pautado na perspectiva cultural, é necessário atentar para a seleção de textos, imagens e todo tipo de recurso verbal e não verbal apresentado, no que diz respeito à procedência e abordagem desses textos. Acreditamos que deva haver amostras autênticas de manifestações artístico-culturais de diversos países hispano-americanos, para que se forme uma identidade cultural da América Hispânica e se possa distinguir o que caracteriza cada um desses povos. A construção dessa identidade é tema de pesquisa de muitos autores, pois não corresponde a uma definição simples e que

se possa fazer de maneira categórica. Os estudos mais recentes trazem uma visão heterogeneizante sobre a América Hispânica, respeitando as diferenças existentes entre cada povo, e mesmo dentro de cada povo, e considerando que não há uma cultura que mereça maior destaque em detrimento das outras.

É fundamental, então, considerar o conceito de alteridade, primeiro por estar presente em boa parte da base teórica utilizada; depois, por ser o fio condutor das relações estabelecidas (ou ao menos intencionadas) entre as diversas culturas dos países hispano-americanos, nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. Spielmann (2000, p. 21) oferece um panorama sobre a alteridade, através dos tempos, elencando o que diversos autores desenvolveram acerca do tema, chamando atenção para o fato de que “[...] o outro é sempre uma ameaça, representa um pôr em questão da minha experiência, dotado com o poder de objetivar-me e mover-me para auto-objetivar-me.” Ou seja, é no contato com o outro, com o diferente, que uma cultura se reconhece e se afirma, e sendo a América Hispânica um vasto território que engloba tantos países com culturas tão diversas, a questão da alteridade surge a cada instante.

A identidade hispano-americana se originou do contato entre diversas culturas que se misturam umas com as outras, em suas semelhanças e diferenças, não sem conflitos, às vezes violentos, evidentemente. Esse contato com o outro é o que caracteriza a heterogeneidade cultural na América Hispânica, tão complexa e tão rica. Quando um aprendiz de espanhol como língua estrangeira tem contato com um material didático que explora os aspectos culturais desses países (já que língua, literatura e cultura não são segmentadas), é necessário observar que ele está em posição de sujeito social em contato com o outro,

este por sua vez, constituído pelo contato anterior com outro “outro”. Sendo assim, é na relação entre as diferentes sociedades hispano-americanas que nasce a identidade cultural que deve ser refletida nos materiais didáticos.

Em geral, o recorte feito nos livros didáticos contempla textos literários e textos culturais. Entendemos como texto literário aqueles que possuem um trabalho estético formal, que alcançam a sensibilidade de qualquer leitor, de maneira universal e que pertencem aos diversos gêneros literários, como romances, poemas, contos, crônicas, etc. Por textos culturais, entendemos aqueles que não se enquadram diretamente no campo da literatura, porém que veiculam uma noção cultural e que possuem uma vasta circulação, por exemplo: canções, histórias em quadrinhos, tirinhas, histórias, lendas, folclore, etc. Neste trabalho, fazemos um breve levantamento dos textos presentes nos materiais, porém nossa análise recai sobre um gênero literário específico: a poesia.

A poesia é amplamente usada como mote para estudo de língua, sobretudo, quando há a intenção de mostrar que é a estrutura linguística que dá subsídios para a construção de textos, inclusive os literários. Acquaroni (2007) lista algumas características que fazem com que o uso de poemas em contextos de ensino de língua seja vantajoso: estes, além de autênticos, são breves, universais, ambíguos, unitários, sonoros e compactos. Essas qualidades da poesia fazem com que a sua presença nos materiais didáticos seja muito oportuna e rica, sendo assim, escolhemos estudar textos dessa natureza, que estão presentes nas coleções que constituem nosso *corpus* e que fazem parte do cenário literário hispano-americano. Ainda segundo Acquaroni (2007, p. 26, tradução nossa):

É certo que não falamos com versos, entretanto, nosso uso cotidiano da linguagem está impregnado de recursos expressivos tradicionalmente atribuídos à esfera do poético. Por outro lado, os poemas não somente se concretizam em diversas e variadas tipologias textuais (poemas narrativos, epistolares, etc), mas em numerosas ocasiões empregam um léxico simples e rentável.

A coleção *Síntesis* (2012) traz, ao longo de seus três volumes, uma série de excertos de textos literários e culturais de origem hispano-americana. Numericamente, o tipo de texto que mais aparece é a tirinha, majoritariamente representada por *Mafalda*, personagem de Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón); *Macanudo*, de Liniers (Ricardo Liniers Siri); e *Gaturro*, de Nik (Cristian Dzwnik) - três autores argentinos. Contos, crônicas, canções, lendas e relatos também compõem o rol de textos literários e culturais da coleção. Para esta análise, escolhemos os três poemas hispano-americanos que aparecem ao longo dos três volumes: “La luna”, de Eduardo Galeano (1940-2015), uruguaio; “Consejos de Martín Fierro a sus hijos”, de José Hernández (1834-1886), argentino, retirado de uma coleção didática de Rosita Rioseco Izquierdo; e “Encargo”, de Julio Cortázar (1914-1984), também argentino.

Em seus três volumes, a coleção *Enlaces* (2010) apresenta um número reduzido de textos literários hispano-americanos. A seleção feita pelos autores abrange mais textos culturais do que os propriamente literários, contendo diversas canções hispano-americanas e algumas histórias sobre sociedade e sobre religião. Ainda, algumas tirinhas do personagem *Gaturro*, cria-

ção de Nik, ilustram algumas seções da coleção. Os três poemas de origem hispano-americana, que estão presentes na coleção e que serão estudados neste trabalho, são: “Hagamos un trato”, de Mario Benedetti (1920-2009), uruguaio; “El *gaucho* Martín Fierro”, de José Hernández (1834-1886), argentino; e “Canción”, de Nicolás Guillén (1902-1989), cubano.

POEMAS HISPANO-AMERICANOS PRESENTES NA COLEÇÃO *SÍNTESIS*

O primeiro poema de origem hispano-americana que compõe a coleção é “La luna”, de Eduardo Galeano (apud MARTIN, 2012, p. 10):

La luna

La luna madura embaraza la tierra, y hace que el árbol cortado siga vivo en su madera.

La luna llena alborota a los lunáticos, a los aludados, a las mujeres y a la mar.

La luna verde mata las siembras.

La luna amarilla viene con tormenta.

La luna roja trae guerra y peste.

La luna negra, luna ninguna, deja al mundo triste y al cielo mudo.

Cuando Catalina Álvarez estaba dando sus primeros pasos, alzaba los brazos al cielo sin luna y llamaba:

¡Luna, vení!

O poema faz parte do primeiro volume da coleção, logo em sua introdução, em um contexto de compreensão auditiva, para que os alunos se acostumem aos variados sotaques da língua espanhola. Embora tenha escolhido um poema de um autor uruguaio, a proposta de Martin para a atividade é que os alunos ouçam a leitura do poema feita por quatro pessoas com sotaques diferentes: um argentino, um cubano, um mexicano e um espanhol. Sabemos que a pronúncia geral dos argentinos é similar à dos uruguaios, a chamada pronúncia rio-platense, que contempla o extremo sul do continente americano. No entanto, seria mais adequado haver a presença de um representante do país de origem do autor do poema.

É interessante perceber que, antes mesmo de começar o primeiro capítulo do primeiro volume, é apresentada ao aluno uma série de amostras de variedades linguísticas, pois a língua é um dos meios mais eficazes de se entrar em contato com uma cultura. O texto que abre a atividade destaca o fato de que os sotaques variados do espanhol são resultado da influência de diversas culturas que convivem nos locais onde ele é falado, e atribui relevância à história e à cultura para entender a riqueza do idioma. Colocar um poema de Eduardo Galeano, um dos maiores escritores latino-americanos do século XX, mesmo que mais conhecido por sua prosa, na introdução do primeiro volume de sua coleção e trabalhar a questão linguística atrelada ao cultural, mostra que Martin é consciente da necessidade de que a literatura e a cultura estejam presentes nas aulas de língua.

Também no primeiro volume da coleção, está localizado o poema “Consejos de Martín Fierro a sus hijos”, do poeta argentino José Hernández, em uma versão compactada por Rosita Rioseco Izquierdo et al. para sua coleção didática *Yo pienso y aprendo* (2000):

Consejos de Martín Fierro a sus hijos

Debe trabajar, el hombre,
para ganarse su pan,
pues la miseria, en su afán,
de perseguir de mil modos,
llama en la puerta de todos,
y entra en la del haragán.

Muchas cosas pierde el hombre
que a veces las vuelve a hallar;
pero les debo enseñar,
-y es bueno que lo recuerden.

Los hermanos sean unidos,
porque ésa es la ley primera;
tengan unión verdadera
en cualquier tiempo que sea,
porque si entre ellos pelean
los devoran los de afuera.
(HERNANDEZ apud MARTIN, 2012, p. 59)

Esta versão do poema foi utilizada também por alguns elaboradores de questões para vestibular e é neste contexto que ele aparece no livro *Síntesis*. O poema está inserido em uma questão de vestibular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e, após a sua exposição, são dadas questões que testam a interpretação do texto, sobretudo a capacidade de que o aluno tenha compreendido seu tema e os conselhos dados pelo eu lírico. Mesmo se tratando de uma espécie de leitura graduada, é importante que a coleção traga um texto como este, levando ao aluno uma amostra da literatura hispano-americana canônica. Há, no entanto, alguns problemas que merecem ser apontados.

Não há menção alguma à autoria do poema: na referência bibliográfica, este aparece como pertencente à obra de Izquierdo et al., ignorando o fato de que é um poema de José Hernández; não aparece nenhum sinal gráfico ou nota que diga que é uma versão adaptada para apenas algumas estrofes; e ainda não aparece nenhuma informação sobre a figura do “*gaucho*”, personagem típico da cultura popular argentina e também de sua literatura, imortalizado por Hernández em seu poema “El *gaucho* Martín Fierro” e presente no texto em questão. Tais deslizos poderiam ser justificados pelo fato de que o material traz a versão do poema tal qual aparece na questão do vestibular, para acostumar o estudante com esse tipo de exame. O resultado ainda assim é favorável, pois o aluno pode ter um contato inicial com a literatura argentina e perceber que ela é um grande expoente da América Hispânica no cenário educacional e editorial brasileiro.

O poema “Encargo”, do também argentino Julio Cortázar, ajuda a compor a seleção de textos literários do terceiro volume da coleção:

Encargo

No me des tregua, no me perdones nunca.
Hostígame en la sangre, que cada cosa cruel
sea tú que vuelves.
¡No me dejes dormir, no me des paz!
Entonces ganaré mi reino,
naceré lentamente,
No me pierdas como una música fácil, no seas
caricia ni guante:
tállame como un sílex, desespérame.
Guarda tu amor humano, tu sonrisa, tu pelo.
Dalos.

Ven a mí con tu cólera seca de fósforo y escamas.

Grita. Vomítame arena en la boca, rómpeme las fauces.

No me importa ignorarte en pleno día, saber que juegas cara al sol y al hombre.

Compártelo.

Yo te pido la cruel ceremonia del tajo,

lo que nadie te pide: las espinas

hasta el hueso. Arráncame esta cara infame,

oblígame a gritar al fin mi verdadero nombre.

(CORTÁZAR apud MARTIN, 2012, p. 63-64)

Cortázar é um dos escritores hispano-americanos mais reconhecidos mundialmente e seus textos mais famosos são contos e romances. “Encargo” faz parte de um dos seus poucos, porém significativos, livros de poemas, *Algunos pameos y otros prosemas* (1998), e é um dos textos que mais se destacam na obra. O poema aparece como base para uma questão que faz parte de uma série de exercícios de cunho gramatical sobre o uso do imperativo em suas formas afirmativa e negativa. A única coisa que se pede é que se sublinhem os dois tipos de forma em que o modo verbal aparece e que se diferencie um do outro. Não há uma informação sequer sobre o autor, sobre o contexto em que o poema foi publicado, sobre a origem de Cortázar nem nada que contribua para a compreensão do poema em si, que é unicamente usado em função do estudo da língua. No entanto, é notória a importância de se colocar ao alcance dos alunos uma amostra da literatura escrita por Cortázar e, ainda, de ser um texto que foge àquilo que é mais comum de ser encontrado e veiculado sobre o autor.

No início do terceiro volume da coleção, está presente o poema “Hagamos un trato”, do poeta uruguaio Mario Benedetti, que traz como epígrafe um trecho de uma canção do cantor e compositor cubano Carlos Puebla (1917-1989):

Hagamos un trato

Cuando sientas tu herida sangrar
cuando sientas tu voz sollozar
cuenta conmigo.

(de una canción de Carlos Puebla)

Compañera,
usted sabe
que puede contar conmigo,
no hasta dos ni hasta diez
sino contar conmigo.

Si algunas veces advierte
que la miro a los ojos,
y una veta de amor
reconoce en los míos,
no alerte sus fusiles
ni piense que deliro;
a pesar de la veta,
o tal vez porque existe,
usted puede contar conmigo.

Si otras veces
me encuentra

huraño sin motivo,
no piense que es flojera
igual puede contar conmigo.
Pero hagamos un trato:
yo quisiera contar con usted,
es tan lindo
saber que usted existe,
uno se siente vivo;
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos,
aunque sea hasta cinco.

No ya para que acuda
presurosa en mi auxilio,
sino para saber
a ciencia cierta
que usted sabe que puede
contar conmigo.

(BENEDETTI apud OSMAN et al., 2010,
p. 15)

A seção em que se encontra o poema mescla informações, curiosidades, textos e interpretação que abordam o tema sobre relacionamentos. No enunciado do exercício, já é dada a informação sobre a nacionalidade de Benedetti, que é natural do Uruguai e isso é importante, pois faz com que o aluno conheça um pouco mais sobre o autor do texto e o contexto em que ele viveu. Sobre o poema, são feitas duas questões que indagam sobre uma possível posição machista do eu lírico e o que ele espera da mulher amada. “Hagamos un trato” faz parte de um livro chamado *El amor, las mujeres y la vida* (BENEDETTI, 2009) e, ao contrário do que o enunciado da questão sugere,

não apresenta conteúdo machista. Tendo como mote, e também como epígrafe, versos de uma canção de Carlos Puebla, Benedetti constrói uma posição de lealdade, em que o eu lírico se dispõe a estar sempre ao lado de sua companheira e garante que ela possa sempre contar com ele. Por tratar de maneira tão particular o relacionamento, o título do poema se estende ao título da unidade do livro didático, o qual aborda o tema.

Como já dissemos, a figura do *gaucho*, personagem típico da cultura e da literatura e argentinas foi imortalizada em “El *gaucho* Martín Fierro”, de José Hernández, sendo este um dos poemas mais famosos da literatura argentina. No terceiro volume da coleção, aparece um excerto do poema:

El gaucho Martín Fierro

Yo también tengo algo blanco,
pues tengo blancos los dientes;
sé vivir entre las gentes
sin que me tengan en menos:
quien anda en pagos ajenos
debe ser manso y prudente. [...]

Y si una falta cometo
en venir a esta reunión
echándola de cantor,
pido perdón en voz alta,
pues nunca se halla una falta
que no exista otra mayor.

De lo que un cantor explica
no falta qué aprovechar,
y se le debe escuchar
aunque sea negro el que cante:

apriende el que es ignorante,
y el que es sabio, apriende más.

Bajo la frente más negra
hay pensamiento y hay vida;
la gente escuche tranquila,
no me haga ningún reproche:
también es negra la noche
y tiene estrellas que brillan. [...]

Cuentan que de mi color
Dios hizo al hombre primero;
mas los blancos altaneros,
los mismos que lo convidan,
Hasta de nombrarlo olvidan
y sólo le llaman negro.
Pinta el blanco negro al diablo,
y el negro, blanco lo pinta;
blanca la cara o retinta,
no habla en contra ni en favor:
de los hombres el Criador
no hizo dos clases distintas.
(HERNÁNDEZ apud OSMAN et al., 2010,
p. 65)

Foram selecionadas quatro estrofes, que narram uma *payada* (também denominada “pajada”, em português), de Moreno, um cantor negro. Essas informações são dadas pelos autores da coleção, acima do trecho do poema. O aluno, ao ver tais informações, tem contato com algo que talvez não lhe seja comum: a *payada*, tradicional costume não apenas dos povos hispano-americanos, mas também dos brasileiros que residem nos pampas, consiste em uma pessoa, o *payador*, recitar algo,

de improviso, acompanhado por um violão. Porém, o material não incita que o aprendiz busque muitas informações sobre o tema, mesmo que este esteja exposto, talvez pressupondo que ele já conheça tal tradição ou que a ausência de conhecimento sobre ela não afete a interpretação do trecho do poema. Um dos pontos positivos da presença do excerto desse poema na coleção é o fato de não haver tanta preocupação com as questões linguísticas que o envolvem, por exemplo, muitas das palavras são grafadas do modo como são ditas pelos *gauchos*, o que gera um desvio da norma culta do espanhol, enfatizando um trabalho que envolva o tema abordado no trecho. Nestes versos, Moreno canta os preconceitos sofridos pelos negros, por conta da cor de sua pele. O excerto do poema está situado em uma seção que aborda o tema da exclusão social e vem após outros textos que falam sobre o assunto. Após a sua exibição, são dadas três perguntas que questionam a interpretação do texto no que tange à temática do racismo e incitam uma relação intertextual com uma entrevista jornalística presente na página anterior.

Também no terceiro volume da coleção, em uma seção chamada “Un poco más de todo”, que retoma os conteúdos das unidades, mais especificamente em um segmento que traz a revisão da primeira delas, encontra-se o poema “Canción”, de Nicolás Guillén (apud OSMAN et al., 2010, p. 147):

Canción

De qué callada manera
se me adentra usted sonriendo,
como si fuera la primavera;
yo muriendo.

Y de que modo sutil
me derramó en la camisa
todas las flores de abril.

¿Quién le dijo que yo era
risa siempre, nunca llanto?
Como si fuera la primavera...
¡No soy tanto!

En cambio, ¡Qué espiritual
que usted me brinde una rosa
de su rosal principal!
De qué callada manera
se me adentra usted sonriendo,
como si fuera la primavera;
yo muriendo.

“Hagamos un trato” é o nome da primeira unidade do volume, que tem como intuito que os estudantes consigam dar conselhos e expressar desejos. Quando esse tema é retomado, em “Un poco más de todo”, são trazidos alguns exercícios que contemplam os aspectos linguísticos capazes de fazer com o que o aprendiz desempenhe as funções almeçadas pela unidade. É nesse contexto que está inserido o texto, e, sobre ele, é feita uma série de oito perguntas, de cunho interpretativo, que privilegiam desde aspectos gramaticais até menções à vida e ao país de origem do poeta. Expressões e construções linguísticas que aparecem no poema são usadas para avaliar a teoria vista no módulo; sobre Cuba, há um exercício que joga com o fato de, por o país estar situado no hemisfério norte, sua primavera ser em meses diferentes em relação ao Brasil; e sobre a vida de Guillén, são questionados alguns dados presentes em uma nota biográfica.

fica, na página anterior. Essa nota, além de trazer informações biográficas, cita o fato de que Guillén é considerado um representante da poesia negra cubana. Esse fato, sobretudo, pode aguçar, no aprendiz, a curiosidade por uma maior aproximação com a literatura e a cultura de Cuba, uma vez que ela aparece em menor escala nos ambientes de ensino, embora tenha muitos pontos comuns com a cultura brasileira, especialmente com relação ao grau de mestiçagem. Ainda que o poema “Canción” tenha lugar para ilustrar uma série de conteúdo linguístico que a unidade propõe, a ideia de usá-lo é bastante positiva, uma vez que coloca o estudante em contato com um dos maiores poetas da América Hispânica do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada uma das coleções traz três poemas (ou excertos de poemas) hispano-americanos, ao longo de seus três volumes, e é interessante perceber a origem de cada um deles e os contextos em que eles estão inseridos nos materiais. É difícil tentar construir uma representação unificada de uma cultura tão ampla e diversa, sobretudo tendo como foco apenas uma amostra dos textos literários que compõem as coleções, por isso, nossas considerações serão pautadas nos textos selecionados para este trabalho, mostrando uma visão pontual do assunto.

Uslar Pietri (1990) já trazia uma questão: “Existe América Latina?”, a partir da qual desenvolvemos estas reflexões, buscando contemplar uma imagem tão heterogênea, como é a da cultura hispano-americana, e suas representações em materiais didáticos. O caminho que seguimos parte de perguntas

como essa, que nos guiam em direção a possíveis esboços de resposta. Analisar recortes literários presentes nos materiais didáticos nos permite ter uma visão, ao menos parcial, da imagem cultural que os autores das coleções possuem e de como ela é retratada nos materiais. Sabemos que projetar uma noção de cultura hispano-americana não é uma tarefa fácil, sobretudo porque, por serem heterogêneas, a cultura e a literatura hispano-americana são uma “[...] pluralidad de discursos que conforman su expresión.” (PIZARRO, 1993, p. 23). É nessa pluralidade de discursos entrecruzados que nos movemos.

Discutindo a questão, Elzimar Costa (2014, p. 56) faz uma importante reflexão sobre os critérios adotados pelos autores dos materiais para a seleção dos textos: “Provavelmente, o critério para a escolha dos gêneros se subordina aos temas e esse é um modo enviesado de seleccioná-los, porque deveriam ser escolhidos por eles mesmos, por sua relevância como conteúdo a ser explorado.” Acreditamos que não apenas na escolha dos gêneros, mas também na seleção feita dos textos literários, essa hipótese de Costa possa ser aplicada.

Após analisarmos os poemas hispano-americanos inseridos nos materiais didáticos, podemos fazer algumas observações. Os poetas escolhidos para figurar nas coleções foram selecionados entre aqueles consagrados pelos cânones nacionais das literaturas hispano-americanas, e alguns alcançaram o patamar de grandes nomes da literatura universal. Tal fato, por um lado, é relevante para que o aluno de ensino médio possa entrar em contato com textos que, além de genuínos, possuam uma riqueza estética consolidada pela tradição. Por outro lado, porém, ajuda a manter, sem a devida reflexão, conceitos de literatura e de cultura de determinados grupos sociais e de determina-

das épocas que não coincidem com muitas formas de pensar o mundo, o indivíduo e sua inserção nesse mundo, além de sua representação pela cultura e pela arte, que fazem parte do universo veiculado pela língua.

Da mesma forma, ao nos fixarmos na leitura de cada texto, percebemos que a grande motivação para a sua presença naquele contexto didático não é o poema por si mesmo, mas o seu tema e como ele pode se articular com os outros textos da unidade. Tanto Martin quanto Osman et al., ao elegerem os poemas de origem hispano-americana para comporem suas coleções didáticas, preferiram usar como critério maior a adequação ao tema da unidade ou da seção, o que constitui, como assinalado por Costa (2014), uma maneira enviesada de fazer a seleção dos textos. Alguns elementos faltaram na elaboração dos materiais, no que se refere à seleção dos textos literários, entre os quais podemos apontar, a título de exemplo, a busca de textos que tivessem sido escritos por autores de nacionalidades mais diversificadas, pois percebemos que o maior foco recai sobre aqueles advindos da região rio-platense, que contempla a Argentina e o Uruguai. Da mesma forma, selecionar os textos apenas por seu valor literário em si, por mais que isso tenha de subjetivo, pode levar o aluno a descobrir que a leitura de um poema ou de um conto é, sem dúvida, uma fonte de prazer, sem necessariamente recorrer ao estudo da língua. Dar ao aluno e ao professor mais informações sobre os textos, sobre os autores e sobre o contexto em que foram produzidos, é uma forma de instigá-los a se aprofundarem nos estudos sobre eles, fora do ambiente escolar. Descobrir pela leitura sem tarefas diretas que a literatura e a cultura estão mais associadas com a vida em geral e com as questões existenciais de cada indivíduo do que pen-

samos normalmente é uma tarefa importante a ser cumprida também pela educação formal em cujo processo está inserido o livro didático, mesmo o de espanhol como língua estrangeira.

No entanto, apontadas as falhas encontradas por nós, há que se destacar os pontos altos da seleção feita pelos autores. Inserir poemas hispano-americanos em um material didático voltado ao estudo da língua coloca o aluno aprendiz de espanhol em um contato, muitas vezes, inicial com a literatura produzida na América Hispânica, dando a ele subsídios para conhecer amostras genuínas dos países que falam a língua espanhola e, ainda, o aproximando de suas culturas. Os autores dos materiais têm a consciência de que não há um estudo eficaz de um idioma sem conhecer, simultaneamente, a sua literatura e deixar que os seus traços culturais se envolvam naturalmente nesse processo. Assim, concluímos que, embora a maior presença, nas coleções, seja de textos originados de regiões concentradas ao sul da Hispano-América, é uma grande preocupação dos seus autores trabalhar a cultura, inclusive por meio de recortes literários, uma vez que estes são parte fundamental do universo cultural, e os materiais servem de grande suporte para que professores e alunos possam ter contato com amostras literárias e culturais hispano-americanas.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana; Universidad de Salamanca, 2007.

BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: _____ (Org).

Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 7 fev. 2015.

BENEDETTI, A. M. El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo. In: TROUCHE, A. L.G.; REIS, L. de F. (Org.). *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH, 2001.

BENEDETTI, M. *El amor, las mujeres y la vida*. Madrid: Punto de lectura, 2009.

_____. Hagamos un trato. In: OSMAN, S. et al. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 15.

CORTÁZAR, J. *Algunos pameos y otros prosemas*. Barcelona: Plaza & Janés, 1998.

_____. Encargo. In: MARTIN, I. *Síntesis: Curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 63-64.

COSTA, E. G. de M. Que livro didático nós queremos? Reflexões a partir do PNLD de línguas estrangeiras. In: CORDEIRO, A. L. et al. (Org.). *Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol... de onde? Analogias incertas. *Letras & letras*. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, n. 20-21, jan./jun. 2004. Disponível em: <www.letraseletras.ileel.uufu.br/viewarticle.php?id=52>. Acesso em: 18 jan. 2017.

GALEANO, E. La luna. In: MARTIN, Ivan. *Síntesis: Curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2012, v. 1, p. 10.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. J. et al. *La interculturalidad*. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GUILLÉN, N. Canción. In: OSMAN, S. et al. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 147.

HACHEN, R. Cultura, discurso, realidad e identidad. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). *Mikhail Bakhtin: Cultura e Vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HERNÁNDEZ, J. El *gaucho* Martín Fierro (adaptação). In: OSMAN, Soraia et al. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 65.

MARTIN, I. *Síntesis: Curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2012.

MEC-SEB. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 - Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

ONOFRE, P. C. de. Texto e pluralidade cultural nos livros didáticos de espanhol. *Estudos linguísticos e literários*, n. 45, Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, jan./jun., 2012, p. 251-71.

OSMAN, S. et al. *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139>. Acesso em: 7 fev. 2015.

_____. O texto literário hispano-americano e o ensino de base intercultural. In: MILRÊU, I.; RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de Língua e Literatura*. Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem; UFCG, 2012.

PIZARRO, A. Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales. In: _____ (Org). *América Latina: Palabra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

RIOSECO IZQUIERDO, R. et al. *Yo pienso y aprendo*. Santiago: Andrés Bello, 2000.

SPIELMANN, E. "Alteridade" desde Sartre até Bhabha: um surf para a história do conceito. In: *Revista de Literatura Comparada* 5. Salvador: Abralic, 2000, p. 18-28.

USLAR PIETRI, A. ¿Existe América Latina? In: _____. *Cuarenta ensayos*. Caracas: Monte Ávila, 1990.

ANTONIO GAMONEDA: LA POESÍA COMO MEDIO DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS

Saturnino Valladares (UFAM)

En la década de 1990, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) convocó una Comisión Internacional para reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. El francés Jacques Delors presidió esta comisión, que reunió otras catorce personalidades de todas las regiones del mundo, oriundas de diversos horizontes culturales y profesionales: Jordania, Japón, México, Zimbabue, Polonia, Jamaica, Senegal, India, China, Portugal, Francia, Estados Unidos, Corea del Sur y Venezuela.

Esta comisión determinó "[...] lo que era esencial para el futuro, en una dialéctica entre las evoluciones geopolíticas, económicas, sociales y culturales, por un lado, y, por otro, las posibles contribuciones de las políticas en el área de la educación." (DELORS, 2010, p. 40). En consonancia, la comisión estableció seis ejes para analizar las mejoras del proceso educacional: educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y empleo; educación y desarrollo; educación, pesquisa y ciencia. Además, se completó esta investigación con tres temas transversales relacionados con

el funcionamiento de los sistemas educacionales: las tecnologías de la educación; los profesores y el proceso pedagógico; el financiamiento y la gestión.

Teniendo en cuenta que la educación es una utopía necesaria y que su desempeño principal debe ser “el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades”, con el propósito de “contribuir a la disminución de la pobreza, de la exclusión social, de las incomprendiones, de las opresiones, de las guerras...”, no cabe poner en duda la legitimidad y la actualidad de las líneas de reflexión que estableció la UNESCO sobre la educación y el aprendizaje. Del mismo modo, los seis ejes marcados con sus temas transversales son perfectamente aplicables, en mayor o menor medida, con el tópico de esta obra, “O ensino de literatura hispânica: reflexões sobre a didática de ensino de literatura estrangeira”. Es absolutamente necesaria la buena realización de este tipo de estudios que levantan una profunda reflexión sobre la educación en una amplia línea general. Así como la reflexión sobre la educación en terrenos más específicos, como puede ser el que aquí nos convoca: la educación a través de la literatura.

El diccionario de la Real Academia Española define la literatura, en su primera acepción, como el “Arte que emplea como medio de expresión una lengua.” Me gustaría acrecentar que a través de la literatura puede adquirirse una actitud crítica en relación al mundo, pues como destacó Jacinto do Prado Coelho (1944, s\p) en *A Educação do Sentimento Poético*:

Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um

modo apaixonante de conhecimento [...] Não há, suponho, disciplina mais formativa que a do ensino da literatura [...] Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza [...] A literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina.

Sin embargo, se produce una situación contradictoria en el actual sistema educativo brasileño debido a que no se le da a la literatura todo el énfasis necesario y, terriblemente, encontramos personas que no leyendo, intentan enseñar. En algunos casos extraordinariamente graves, incluso llegan a recibir un sueldo como profesores de literatura.

En este artículo, titulado “Antonio Gamoneda: la poesía como medio de adquisición de conocimientos”, voy a hablar sobre cómo servirse de la literatura para alcanzar otros tipos de aprendizaje, no solo para despertar el íntimo placer que la poesía tiene en sí misma, sino para mostrar como a partir de un texto literario podemos adquirir conocimientos culturales, sociales, históricos, etc., y, con certeza, literarios. Con la intención de alcanzar estos objetivos, decidí partir del ejemplo poético de Antonio Gamoneda.

Antonio Gamoneda es un poeta provinciano de vocación. La suya es una historia conocida: nació en Oviedo en 1931, pero, tras la muerte de su padre, se trasladó con su madre a León en 1934. Aprendió a leer en el único libro que había en su casa, *Otra más alta vida*, un poemario que había publicado

su padre en 1919. En esta obra el niño descubrió simultáneamente la significación de las letras y un lenguaje que no pertenecía a la comunicación coloquial.

Con frecuencia el escritor ha sentenciado que la poesía, su poesía, “[...] es el relato de cómo se avanza hacia la muerte, pero, simultáneamente, es también el arte de implicar placer en este relato.” (GAMONEDA, 2004b, p. 15). Arte de la memoria en la perspectiva de la muerte, por tanto, capaz de alcanzar placer incluso en el sufrimiento. Partiendo de este enfoque vital, no resulta tan extraño que el autor entienda que la poesía no es literatura, pues mientras que esta se erige sobre la ficción, aquella lo hace sobre la realidad de nuestra propia vida. No obstante, es en el proceso de creación cuando él descubre su pensamiento poético: “[...] yo no conozco mi pensamiento mientras no me lo dicen mis propias palabras.” (GAMONEDA, 2004b, p. 13).

Emparentado cronológicamente con el denominado Grupo poético de los 50 –“la inexistente generación del 50”, como numerosas veces ha afirmado–, solo mantuvo relaciones con sus autores canónicos muchos años después de las estrategias promocionales del grupo, pues Gamoneda no fue invitado a participar en el homenaje a Antonio Machado en Collioure en 1959, ni en la antología *Veinte años de poesía* (1939-1959), de Josep Maria Castellet, ni en la colección de poesía crítica Collioure, dirigida por Jaime Salinas, en la que estos escritores dieron a conocer su obra comprometida. Dos rasgos característicos de los autores del Grupo poético de los 50 son su condición burguesa y universitaria. Aquí radica una de las grandes diferencias formativas entre estos poetas y Gamoneda, pues este procede de la cultura de la pobreza y nunca cursó estudios universitarios –aunque meritoriamente ha sido investido Doctor

Honoris Causa por varias universidades españolas y extranjeras: León, Carabobo, Andes, Santo Domingo y Estado de México –. El propio autor se refirió a la diferente actitud política que estas circunstancias comportaban:

Los miembros canónicos de la generación del 50 procedían de familias de acomodadas para arriba. En general, todos estos eran hombres de izquierdas: actitud de fundamento y fuente ideológica. En la pobreza proporciona una actitud distinta. Nuestro pensamiento social no estaba fundamentado en ideología sino en nuestro propio sufrimiento, en nuestra propia pobreza. No es lo mismo. (CORTI; RENDUELAS, 2009, s\p)

De formación cultural y literaria autodidacta, su poesía teje una delicada tela sobre ciertos argumentos vitales recurrentes, principalmente desde *Descripción de la mentira*. De estos surgen sensaciones e imágenes que el poeta interioriza y disemina estéticamente en cada libro, incorporando progresivamente nuevos matices que completan, modifican o modulan lo anterior, pero es en la lectura de su obra poética completa cuando se percibe el relato continuo de una memoria visionaria que, como tantas veces ha afirmado, se origina desde la perspectiva de la muerte. Solo desde esta revelación se explica el sentencioso verso de *Arden las pérdidas*: “Ésta es mi relación, ésta es mi obra.”

Probablemente, el núcleo fundador de su poesía surge en la infancia. El niño incrusta el rostro en los barrotes del balcón de su casa y observa las cuerdas de presos dirigiéndose hacia el penal de San Marcos, en León. Él sabe que no volverán. Son

los desaparecidos de la represión franquista. Posteriormente, el trágico recuerdo del óxido de los barrotes se asocia simbólicamente con las desapariciones. Así surge el primer versículo de *Descripción de la mentira*: “El óxido se posó en mi lengua como el sabor de una desaparición”. En *Lápidas*, su siguiente libro, otros poemas colocan al lector enfrente de la escena –“Sucedió cuerdas de prisioneros; hombres cargados de silencio y mantas [...] Cruzaban bajo mis balcones y yo bajaba hasta los hierros cuyo frío no cesará en mi rostro”– y cuentan el temeroso y protector final:

(Mi madre, con los ojos muy abiertos, temerosa del crujido de las tarimas bajo sus pies, se acercó a mi espalda y, con violencia silenciosa, me retrajo hacia el interior de las habitaciones. Puso el dedo índice de la mano derecha sobre sus labios y cerró las hojas del balcón lentamente).

Gamonedada ya había anunciado el gesto materno en *Descripción de la mentira*, cuando afirma que su “hábito es la retracción, la retirada hacia una especie maternal”, aunque la mayor parte de la crítica vio en este símbolo un referente singular: su largo silencio poético durante el franquismo. Por tanto, anunciado desde una experiencia real, un único símbolo gamonediano pude comprender múltiples referentes. En este caso, los años alejados de la escritura poética y el gesto protector de la madre. La imagen gamonediana es autorreferente, vivida, “[...] de un profundo enraizamiento existencial.” (GAMONEDA, 2000b, p. 16). Su inaccesibilidad, en ocasiones, se debe a que el

contexto en el que el poema se desarrolla raramente aparece. El poema presenta fragmentos vagos en un tiempo y un espacio a menudo incomprensibles o no revelados:

Cuando digo: “Hay azúcar debajo de la noche; hay la mentira como un corazón clandestino debajo de las alfombras de la muerte”, yo sé, apenas lo he dicho, que estoy rescatando materialidades de mi infancia, cuerpos reconocibles: yo robaba el azúcar, jugaba con las alfombras y mi madre me predicaba con la muerte. No se trata, pues, de imaginería “delirada”; se trata de invocar el tiempo; el transcurrido, mi tiempo. (GAMONEDA, 1997, s/p)

El objetivo de las páginas que siguen es mostrar cómo se adquieren conocimientos históricos, culturales y sociales a partir de la lectura atenta de la obra poética de Antonio Gamoneda. Este acercamiento va a llevarse a cabo cronológicamente, considerando el orden de escritura de algunos poemas significativos, y no el de su publicación, aunque advirtiendo que “[...] la sucesión de textos no es una mera superposición cronológica, sino que supone una progresión al tiempo que sugiere la retrospectiva.” (RODRÍGUEZ FER, 2008, p. 31).

Ya en los primeros poemas gamonedianos, el yo lírico asume el valor genérico de la especie hasta transmutarse en un hombre que sufre – “Es un hombre. Va solo por el campo [...] Ya el hombre apenas llora. Se pregunta / por el sabor a muerto de su lengua”–. La angustia existencial de este poema anuncia la que será una de las constantes gamonedianas: la poética de la

muerte. El autor sospecha que esta fue adquirida a partir de dos hechos biográficos primordiales: la tristeza de la madre, fundamentada en la desaparición de su esposo; y, durante la guerra civil, en el frecuente y terrible espectáculo de “[...] las sacas del amanecer, la conducción a las tapias mortales, la sangre, incluso, en las cunetas suburbanas.” (GAMONEDA, 2000a, p. 9).

De todos sus poemarios, *Blues castellano* (1961-1966) es el más “carnalmente” querido por Antonio Gamoneda. Rechazado por la censura de la época, solo vio la luz en 1982. Además de la cadencia rítmica, también se sirvió el poeta del modelo de lenguaje de protesta y consolación del jazz. Este último propósito ya se señala explícitamente en la cita de la filósofa francesa Simone Weil que abre el poemario: “La desgracia de los otros entró en mi carne”. El amor solidario, aun siendo fraterno en su visita por la tarde –“Entré en la casa y me quité el abrigo / para que mis amigos no supieran / cuánto frío tenían”– y en su naturaleza existencial –“sentir la vida de los camaradas / es ser el camarada de uno mismo”–, no logra ocultar en ocasiones la vergüenza y el sufrimiento que provocan la situación política y la conciencia de clase del poeta, como en “¿Ocultar esto?»: “Sé que de pronto algún rostro golpeado / vendrá a mirarme y abrirá la boca [...] Bajé los ojos / ante el mundo. Cubrí con una sombra / mi vergüenza y mi pena. Me dispuse / a una fraternidad sin esperanza.”

Esta temática ya había sido abordada en *Sublevación inmóvil*. No obstante, *Blues castellano* rompe con la abstracción idealista del libro anterior desde el primer poema, “Cuestión de instrumento”, al repetir unos versos de *Sublevación inmóvil* para negarlos a continuación: “Lo escribí yo con estas mismas manos / pero no lo escribí con la misma conciencia”.

provoca que al caer la noche el poeta caiga “envuelto / en la mirada roja de mi amigo / y en la cobardía de mi corazón”, que sueñe a veces que lo llevan con las manos atadas y que se cuestiona, terriblemente, si ha traicionado a sus amigos. Esta incertidumbre germinará poéticamente en *Descripción de la mentira*.

Uno de los grandes símbolos positivos de *Blues castellano* –y de los libros que vendrán después– son las manos amorosas de la madre, que portan el amparo y el olvido, el dolor y el cansancio, la soledad y la libertad: “Cuando yo tenía catorce años, / me hacían trabajar hasta muy tarde. / Cuando llegaba a casa, me cogía / la cabeza mi madre entre sus manos”; “Cuando no sabía / aún que yo vivía en unas manos, / ellas pasaban sobre mi rostro y mi corazón”; “Pasa tus manos grandes por mi nuca / todos los días para que no vuelva / la soledad”.

Desde el año 1959 y durante siete u ocho años, salvo raras ocasiones Gamoneda abandonó la escritura poética –no la pasión de la poesía que siempre le acompaña–. Este silencio prolongado se debió a su activa participación en actividades políticas contra de la dictadura franquista: ejercer un cauteloso proselitismo, guardar a algún camarada en casa, repartir papeles, reunirse con obreros, etc. El poeta no realizaba este tipo de acciones aisladamente, sino formando parte de un reducido grupo clandestino, del que hoy es el único superviviente debido a las “desapariciones” de sus amigos: suicidios, asesinatos, extraños accidentes, locura. Los años en la clandestinidad sirvieron para que el poeta se cargase de sentido y ajustase su sensibilidad a la relación existente entre lo poético y lo visual. En su opinión, este tiempo estimuló su necesidad de “ver el pensamiento”. Es el paso de *Blues castellano* a *Descripción de la mentira*.

Cuenta el escritor que cierto día de 1975, paseando por el soto del Boñar, se le aparecieron “unas pocas palabras poseídas por una causa musical”, en un momento histórico y personal ante el que se hallaba perplejo:

[...] mi memoria y mi presente no se concertaban; me faltaban mis compañeros, perdidos de una u otra manera, y no entendía lo que estaba ocurriendo en España [...] Sentía que una forma temerosa de resistencia había sido razón en mi vida, que esta razón se había disuelto y que lo que aquel ahora me estaba tocando vivir no se parecía a nada de lo entrevisto en viejas esperanzas. Soportaba un fracaso íntimo y colectivo a la vez, pero, no sé por qué, se había desanudado mi lengua. (GAMONEDA, 2000a, p. 12)

Como ya se ha dicho, estas palabras que se le “aparecieron” fueron las que constituyen el primer versículo del poemario, “El óxido se posó en mi lengua como el sabor de una desaparición”. Creado con vocación de libro, en un tono visionario y amonestante, *Descripción de la mentira* (1975-1976) puede leerse como un único poema articulado por silencios, como un diálogo con los seres queridos que han desaparecido –duelo que continuará en *Lápidas*, *Arden las pérdidas* y *Canción errónea*–, como el relato incomprensible de lo que quedó de los españoles reprimidos cuando el país entró en la democracia –“cuanto ha sucedido no es más que destrucción”–, o como una acusación –“la acusación estuvo demasiado tiempo dentro de tu lengua”–. Un texto enigmático, enunciado desde la perspec-

tiva de la muerte, que revela la transición política con congoja y sentimiento de culpa al contemplar los ideales envilecidos y fracasados: “Profundidad de la mentira: todos mis actos en el espejo de la muerte.”

Según la lúcida opinión de Miguel Casado, en *Descripción de la mentira* “[...] no solo cristaliza la voz más personal de Gamoneda, sino que se crea también el espacio en que va a desplegarse toda su obra posterior.” (GAMONEDA, 2004a, p. 597). Así, el propio poeta afirma que *Lápidas*, su siguiente libro, “[...] podría considerarse como un conjunto de notas para situar a pie de página en *Descripción de la mentira*, es decir, como si en un buen número de bloques poemáticos se pusiese en claro no la razón poética pero sí hechos y situaciones velados en *Descripción*.” (GAMONEDA, 2000a, p. 13).

El centro germinal de los bloques rítmicos y las prosas poéticas de *Lápidas* (1977-1986) remite a León, la ciudad avergonzada que el niño contempla desde su balcón: los horrores de la guerra civil y el dolor que el sufrimiento ajeno le provocan. Memoria de la muerte, en definitiva. Los sedimentos de esta experiencia se asentaron en “la sustancia amarilla del corazón”. La inscripción que inaugura la piedra trata de un pasado ciertamente desolador: “En la quietud de las madres inclinadas sobre el abismo. / En ciertas flores que se cerraron antes de ser abrazadas por el infortunio, antes de que los caballos aprendieran a llorar.” La última sección del libro arranca con un aviso negro, desde el que va a escribirse toda la obra posterior del autor: “Siéntate ya a contemplar la muerte.” El poeta se reconoce en “el que ya comienza a no existir / y el que solloza todavía”. Cansado por los estragos del tiempo y la memoria, avista con consciencia su propio final en el último poema de *Lápidas*: “Edad,

edad, tus venenosos líquidos. / Edad, edad, tus animales blancos”. Ha sido anunciado el blanco territorio del *Libro del frío*.

La plenitud estética del *Libro del frío* (1986-1992) se abre con una sección que canta una naturaleza despojada, áspera y solitaria, habitada por el dolor y el olvido. Este es el paisaje frío y musical en el que va a desarrollarse el recuerdo del amigo desaparecido, Jorge Pedrero, el vigilante de la nieve. En opinión del autor, *Libro del frío* es la ampliación de una pregunta ya formulada en *Descripción de la mentira*: “Después del conocimiento y el olvido, ¿qué pasión me concierne?”. La memoria se concentra de tal modo que “Ayer y hoy son ya el mismo día en mi corazón”. En su parte final, *Libro del frío* revela una blancura mortal, la serenidad de una luz vacía, que paulatinamente va siendo poblada de sí misma hasta comprender la totalidad de la mirada: “ya sólo hay luz dentro de mis ojos.”

Afortunadamente, la pretendida conclusión del relato que señala *Libro del frío* se quedó solamente en una intención y la obra gamonediana continuó con otro libro extraordinario, *Arden las pérdidas*. La indiferencia y el agotamiento con los que el poeta contempla la ausencia de los invisibles rostros amados proviene de la incertidumbre que le provoca la existencia: “Quizá el silencio dura más allá de sí mismo y la existencia es sólo un grito negro, un alarido ante la eternidad”. La vejez proporciona una claridad sin descanso. No obstante, el error de no saber si se está vivo pesa en los párpados. Esta idea será la piedra angular de su último libro, *Canción errónea*. Sentado desde *Lápidas*, contempla la muerte, pues en un verso final ha interpretado que “la única sabiduría es el olvido” cuando *arden las pérdidas*.

Canción errónea (2005-2012), el último poemario que Gamoneda ha publicado, plantea con solidez la duda de la (in-

diferente) propia existencia: “No sabes si vas a morir porque tampoco sabes si has nacido.” El relato incomprensible de lo que queda de nosotros que señalaba *Descripción de la mentira* se ha convertido en una pregunta retórica desde su mismo inicio, donde se parafrasea un verso de *Lápidas*: “Definitivamente, me he sentado / a contemplar la muerte / como quien espera noticias ya sabidas.” No obstante, se aspira a “una fraternidad sin esperanza”, recuperando también un verso de *Blues castellano*. En las “Notas y confidencias” de *Canción errónea*, el autor señaló que es consciente de esta relectura de su propia obra y de la recapitulación de ciertos motivos: “[...] no faltan en el libro reiteraciones léxicas y fraseo recurrente, y tampoco expresiones, conceptuales o estrictamente poéticas, que están ya en mi poesía anterior.” (GAMONEDA, 2012, p. 147). Así, otros motivos destacados en libros anteriores vuelven a cobrar protagonismo, algo que es lógico cuando se piensa en un autor en el que vida y obra han convergido tan íntimamente: la madre y sus manos amorosas –“Unas manos pasaban sobre mi rostro y envejecían lentamente. ¿Qué fue vivir entre heridas y sombras? ¿Quién fui en los brazos de mi madre, quién fui en mi propio corazón?”–, los rostros amados de los desaparecidos –“Van a surgir rostros que quizá has amado. / Sí, surgen rostros habitados y exactos / y te posee una pasión: ahora es / visible lo invisible”–, etc. Cuando se ha vivido sin saber por qué y todavía el amor habita en el olvido –olvido: recuerdo deshabitado–, vivir significa avanzar ciegamente hacia el gran sueño blanco. Hay, sin embargo, una estremecedora esperanza final: “Vas / a despertar / en el olvido.”

En definitiva, como ha podido apreciarse en este breve estudio, las revelaciones de la memoria y el mito de la muerte con sus múltiples imágenes son los ejes sobre los que gira la

poesía gamonediana. Mi propósito en este artículo fue mostrar cómo se pueden adquirir conocimientos, y despertar la curiosidad, a partir de la lectura de las grandes obras literarias. En este caso, a partir de la poesía de Antonio Gamoneda.

REFERENCIAS

CORTI, E.; RENDUELAS, C. *Antonio Gamoneda*. Escritura y Alquimia. Madrid: Círculo de Bellas Artes, 2009. 1 CD.

DELORS, J. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO. 2010. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Revisão: Reinaldo de Lima Reis.

GAMONEDA, A. *Esta luz*. Poesía reunida. (1947–2004). Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 2004a.

GAMONEDA, A. *La voz de Antonio Gamoneda*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2004b.

GAMONEDA, A. *Canción errónea*. Barcelona: Tusquets, 2012.

OTERO, E.; SÁNCHEZ SANTIAGO, T. *Una larga conversación con Antonio Gamoneda*. Jerez de la Frontera: Campo de Agramante, 2008.

PRADO COELHO, J. *A Educação do Sentimento Poético*. Coimbra: Coimbra Editora, 1944.

RODRÍGUEZ FER, C. *Antonio Gamoneda o la riqueza de la pobreza*. Salamanca: Cuadernos del Lazarillo, 34, enero-junio, p. 27-34, 2008.

A COMPETÊNCIA LECTO-LITERÁRIA NAS AULAS DE E/LE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO GÊNERO CONTO¹

Ana Cristina dos Santos (UERJ)

Elen Fernandes dos Santos (CPII)

Giovanna Silva Fernandes de Oliveira (SME/RJ)

INTRODUÇÃO

“La literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad en la medida en que nos hace más comprensivos y abiertos en relación con la naturaleza, la sociedad, el semejante.”

(Antonio Candido)

O papel de importância doado à leitura enquanto competência primordial a ser desenvolvida no espaço das escolas públicas (MEC/SEB, 1999, p. 94) demanda uma reflexão e uma postura crítica constante daqueles que se propõem a atuar com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Formar

1 Este texto é um recorte de uma pesquisa mais abrangente realizada pelas autoras no curso de especialização em Espanhol Instrumental para Leitura, em janeiro de 2015, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

um leitor ativo mostra-se como proposta para o ensino de línguas presente nos documentos oficiais. Assim, entendemos de antemão, nesta pesquisa, que fazê-lo com primor e consciência analítica é tarefa de professores que abraçam a empreitada de levar o outro a expandir-se em sua visão de mundo e em toda sua potencialidade crítica.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC/SEB, 2006, p. 133), documento que atua como “[...] sinalizador de um caminho para o ensino do Espanhol na escola regular.”, destacam o aprendizado de línguas para além de objetivos instrumentais, entendidos estes no sentido tecnicista da palavra. Segundo os documentos oficiais, “[...] mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão.” (MEC/SEB, 2006, p. 147). Nessa medida, para além de uma visão limitadora que apresenta a língua estrangeira nas escolas sob um viés puramente utilitarista, segundo os documentos oficiais, o contato com a língua estrangeira (LE) deve configurar-se como uma oportunidade de desenvolvimento da noção de cidadania nos estudantes.

A prática ainda muito difundida de encarar a língua como um instrumento que deve priorizar as comunicações operatórias necessita, segundo as OCEM (MEC/SEB, 2006, p. 132), dar lugar a uma nova postura, provinda da reflexão acerca de como difundir uma comunicação criativa que permita o surgimento de significados em diálogo com o universo do aluno. Entende-se que a formação de cidadania, tão conclamada pelas OCEM no espaço das aulas de língua estrangeira, também é possível a partir da interação com a cultura do outro. Conduzir

o aprendiz a relacionar-se com a LE é levá-lo a compreender o que conforma sua própria excepcionalidade enquanto ser único e sua concomitante atuação como peça de um todo, contrastes que são possibilitados quando expomos o aluno à alteridade por meio da língua estrangeira.

Tal diálogo com a diferença, essencial para este autoconhecimento do aluno enquanto indivíduo que se constitui como parte integrante de uma sociedade (também ela em processo contínuo de construção), deve nascer do reconhecimento da diversidade de vozes, de formas de vida, de organizações sociais, de múltiplos modos de ver e interagir com o mundo. Dessa forma, concebemos que cabe à escola compreender que o reconhecimento de toda essa diversidade antes citada pode ser alcançado por caminhos outros que não estejam pautados unicamente na exploração de elementos puramente normativos da língua-meta em aula, postura por vezes ainda muito recorrente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras.

Nessa linha de leitura, se os documentos oficiais preconizam que a heterogeneidade linguística e cultural deve ser exposta ao aluno, em oposição a uma visão reducionista e homogeneizadora da LE, entendemos que a literatura configura-se como um canal a mais de contato com toda a diversidade que está no âmago da própria língua estrangeira, em nosso caso específico, a língua espanhola. O texto literário, em todas as suas infinitas possibilidades de manifestação, aflora como oportunidade de desvelamento da língua em suas múltiplas facetas linguísticas, organizacionais e culturais.

Desenvolver a competência lecto-literária do aluno (MENDONZA FILLOLA, 2008a; 2008b), um dos eixos de reflexão deste trabalho, justifica-se pelo fato de que “[...] quan-

to mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais *crítico, autônomo e humanizado* será.” (MEC/SEB, 2006, p. 60, grifo nosso). Tal apropriação do texto literário pelo leitor, citada nas Orientações, está em consonância com a *humanização* tão clamada por Antonio Candido (1995) na referência que trazemos como epígrafe desta introdução.² Humanizar, nessa medida, implica, na concepção de Antonio Candido, levar o aluno a desenvolver sua capacidade crítica e sua sensibilidade como indivíduo inserido em uma sociedade que requer esse olhar atento. Dessa forma, nossa pesquisa, em compasso com as reflexões do autor, também enxerga na literatura uma nascente constante de conhecimento para deleite e enriquecimento contínuo tanto de alunos quanto de professores, tendo em vista que “[...] una sociedad justa presupone el respeto de los derechos humanos; y el goce del arte y de la literatura, en todas las modalidades y en todos los niveles, constituye un derecho inalienable.” (CANDIDO, 1995, p. 173).

A partir das reflexões aqui realizadas, ressaltamos que o tema deste trabalho é a análise da prática docente com o texto literário nas aulas de Espanhol/LE, a partir da reflexão das estratégias de leitura desenvolvidas pelos docentes com o gênero conto. Quando refletem sobre o papel que cabe à literatura no

2 Na referência completa da epígrafe que integra este capítulo, Antonio Candido (1995, p.161) explica que concebe como humanização “[...] el proceso que confirma en el hombre los rasgos que juzgamos esenciales, como el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, la buena disposición para con el prójimo, la afinación de las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de la belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor. La literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad en la medida en que nos hace más comprensivos y abiertos en relación con la naturaleza, la sociedad, el semejante”.

âmbito escolar, as OCEM (MEC/SEB, 2006, p. 55) conclamam o *letramento literário* do aluno, tomado como “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.”, o que, em nossa pesquisa, concebemos, à luz dos estudos de Mendoza Fillola (2008a; 2008b), como o desenvolvimento da *competência lecto-literária* dos aprendizes.

Tal como na percepção de letramento literário, potencializar tal competência nos aprendizes de LE implica “[...] empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.”³ (MEC/SEB, 2006, p. 55). A partir dessa demanda que de início aqui trazemos por parte das Orientações, um questionamento vem à tona nesta pesquisa: será que estamos, em nossas práticas docentes como professores de língua estrangeira, atuando verdadeiramente para o desenvolvimento desse letramento literário no aluno? Nossas atividades com a literatura têm como escopo, em última instância, fomentar a competência lecto-literária dos estudantes?

A pesquisa justifica-se pelo fato de o texto literário (TL) ser um gênero ainda pouco utilizado em sala de aula e, quando muito, é desenvolvido pelo professor segundo as raras atividades contidas nos materiais didáticos, que aparecem, no geral, bastante descontextualizadas, como se ali estivessem tão só para sugerir uma variedade de gêneros. Além disso, as poucas atividades propostas ainda trazem o estigma de exercícios meramente tradicionais e de cunho apenas gramatical, o que faz com

3 Cabe ressaltar que, além das orientações curriculares para o ensino de LE, também nos valemos das orientações voltadas ao ensino de literatura.

que, muitas vezes, o texto literário surja na obra como pretexto (SANTOS, 2006).

Por certo, se os livros didáticos não dão conta de apresentar de modo satisfatório todo o arsenal literário disponível, faz-se ainda mais urgente que o professor busque formas próprias de levar o TL à sala de aula e, mais que isso, tenha conhecimento de que há outras formas de fazê-lo. Desse modo, conjecturamos a hipótese inicial de que as propostas de leitura com o gênero conto, formuladas pelos professores informantes de nossa pesquisa, seguiam o modelo das oferecidas com o texto literário nos livros didáticos, sem contribuir efetivamente para o desenvolvimento de uma leitura interativa. No mais, vislumbramos que o professor de E/LE também utiliza o texto literário como pretexto e encontra dificuldades em elaborar questões de leitura de cunho lecto-literário.

Assim, analisamos se o docente de Espanhol/LE promove estratégias de leitura para desenvolver a competência lecto-literária em seus alunos, tendo em vista a nossa crença de que a literatura coopera para o desenvolvimento leitor, comunicativo e escritor, assim como para a sensibilidade do indivíduo. No que respeita ao desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes, Vergnano-Junger (2005, p. 08) explica que cabe aos docentes oferecer em aula “[...] la mayor cantidad y variedad de oportunidades de emplear conscientemente y desarrollar procedimientos lectores, objetivando la solución de sus dificultades y el alcance de sus objetivos”. Nessa medida, entendemos que o texto literário, quando levado à aula, concorre para essa ampliação da variedade de oportunidades de contato com a leitura de que nos fala a autora.

Por sua vez, vale observar que o aumento de oportunidades de leitura vem acompanhado da possibilidade de uma experimentação estética pelo aluno a partir do contato com o literário. No que tange ao aumento da sensibilidade do aluno, Santos (2006, s/p) aponta que “[...] o conteúdo estético é a essência diferenciadora do texto literário. Essa especificidade o diferencia de outros textos e deve ser ressaltada quando o professor formula propostas para a compreensão leitora.” Sob a base do exposto e em relação à proposta apresentada, esta pesquisa visa responder a outro questionamento: o professor de E/LE considera o conteúdo estético quando formula suas propostas de leitura?

Assim, nosso objetivo é verificar se o docente de E/LE desenvolve atividades de leitura com o texto literário e se, ao fazê-lo, prioriza o desenvolvimento da competência lecto-literária de seus alunos. Os sujeitos informantes são dez docentes de Espanhol em exercício, lotados em diferentes unidades escolares do Estado do Rio de Janeiro, atuantes no ensino médio. A escolha por esse nível deu-se pela importância de ser desenvolvida, assim como ficou estabelecido nos documentos oficiais, a competência leitora por meio de diferentes gêneros textuais, incluindo o literário, alvo de nossa pesquisa.

A investigação conta com dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro trata-se de um questionário respondido por dez professores de espanhol do ensino médio da rede pública de ensino.⁴ O segundo instrumento de coleta de dados trata-se de um material de leitura produzido pelos professores a partir da

⁴ Para acesso ao questionário e à pesquisa completa realizada pelas pesquisadoras, consultar a monografia intitulada “O trabalho com a competência lecto-literária nas aulas de E/LE: uma reflexão a partir do gênero conto”.

escolha pelo sujeito informante de um dos contos pré-selecionados pelas autoras. Tais professores também receberam um termo de consentimento com informações sobre a pesquisa. Ambos os instrumentos dialogam entre si, já que o questionário nos serve de suporte para a análise qualitativa do material de leitura elaborado pelos sujeitos informantes. No entanto, vale ressaltar que, para a análise aqui desenvolvida, priorizamos a pesquisa qualitativa do material de leitura produzido por esses docentes.

Na fase de nossa pesquisa que concerne à produção de um material de leitura pelos sujeitos informantes, os docentes têm contato com quatro textos literários, dos quais escolhem 1 (um) e elaboram, a partir do texto selecionado, 3 (três) questões de leitura, com possíveis sugestões de respostas. Os textos literários escolhidos como instrumento de coleta de dados são contos de diversos autores hispânicos de períodos literários distintos. A elaboração das perguntas de compreensão leitora feitas pelos sujeitos informantes é a base para conhecimento desses sujeitos, no que respeita à sua identificação, aos conhecimentos que o sujeito tem sobre o aporte teórico de leitura interativa ou sociointeracional e à valorização ou não da competência lecto-literária pelo sujeito de pesquisa.

Ressaltamos que a escolha pelo gênero textual conto justifica-se por sua conformação interna, que o torna bastante propício para que o professor desenvolva atividades de compreensão leitora no tempo de aula que lhe cabe na rede pública estadual de ensino. Logo, a escolha desse gênero considerava a realidade de que o professor precisa realizar seu planejamento de aula de modo a compreender o tempo de leitura, a compreensão textual e as demais atividades em curto intervalo de tempo.

Os contos foram pré-selecionados por apresentarem menor extensão, em comparação aos romances, por exemplo. Também consideramos o fator lúdico envolvido na constituição desse gênero literário, a temática social desenvolvida por muitos deles e por serem textos que permitem o desenvolvimento da competência lecto-literária do aprendiz, além da possibilidade de acesso a novas culturas por meio dos textos de renomados autores latinos e espanhóis que cultivaram o gênero, promovendo assim o estímulo pela leitura do aluno.

Os contos selecionados para esta investigação são: a) Conto I – “Celebración de la fantasía”, de Eduardo Galeano, escritor e crítico uruguaio muito comprometido com questões políticas e sociais da América Latina; b) Conto II – “Hablabla y hablabla...”, de Max Aub, escritor e jornalista espanhol de origem francesa; c) Conto III – “La tristeza”, de Rosario Barros Peña, escritora e psicóloga espanhola; e, finalmente, d) Conto IV – “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj”, do escritor argentino Julio Cortázar, apontado como o mestre dos contos curtos de seu país. Os quatro textos literários recebem, portanto, a assinatura de escritores hispânicos.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA REALIZADAS PELOS INFORMANTES DA PESQUISA

No que concerne à escolha dos contos pelos sujeitos de pesquisa, verificamos que, dos dez sujeitos informantes, quatro optaram pelo conto III – “La tristeza”; quatro elegeram o conto “Hablabla y hablabla...”; um informante optou pelo conto I – “Celebración de la fantasía”, e também um sujeito informante

optou pelo conto IV – “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj”, como podemos verificar na tabela abaixo:

CONTOS	CONTO I	CONTO II	CONTO III	CONTO IV
INFORMANTES		Informante 03	Informante 01	
		Informante 08	Informante 04	Informante 02
	Informante 05	Informante 09	Informante 06	
		Informante 10	Informante 07	

Esse pincelar quantitativo sobre a escolha dos contos integra nossa análise das perguntas dos docentes tão só como forma introdutória, visto que nos interessa trazer à tona uma análise qualitativa desses materiais produzidos pelos professores informantes. De fato, nosso intuito é o de levantar apreciações sobre o material à luz do *corpus* teórico sobre a importância do trabalho com a competência leitora nas aulas de LE e sobre o tratamento didático da literatura.

Sendo assim, iniciamos a análise do material produzido a partir do primeiro entre os contos apresentados aos professores, “Celebración de la fantasía”, de Eduardo Galeano, que foi selecionado por apenas um dos sujeitos de pesquisa. Abaixo seguem as perguntas formuladas pelo docente:⁵

5 Explicamos que a formatação das perguntas e respostas formuladas pelos sujeitos informantes foi mantida nesta pesquisa. Isso explica a diferença no padrão de formatação do material aqui transcrito, assim como possíveis desvios gramaticais/lexicais presentes nas atividades dos professores.

Informante 5:

Tras la lectura del cuento, contesta a las preguntas en portugués:

1-De la lectura del cuento en relato “Celebración de la fantasía”, ¿cómo se puede caracterizar a los niños? Entresaca del texto, las palabras o expresiones que expresan la caracterización de los ellos.

2- ¿Qué sensaciones pueden proporcionar los dibujos para los niños?

3- Explica la idea expresa en el título contextualizando el relato del cuento.

RESPUESTAS:

1- É possível caracterizar as crianças como pobres, carentes e sem perspectivas. As palavras que melhor caracterizam são: enclenque (frágil), haraposo (farrapo) manitas cuarteadas de mugre y frío (mãozinhas sujas e frias), pieles de cuero quemado (peles de couro queimadas).

2- Alegria, felicidade, euforia.

3- A ideia presente no título em destaque se refere à celebração da fantasia no imaginário da criança, isto é, através dos desenhos de bichos nas mãozinhas, tais crianças, que não têm perspectivas de vida devido à realidade na qual elas vivem, podem transcender a sua imaginação e sonhar além. Em razão disso, há que celebrar já que com a imaginação, elas podem alcançar, pensar no que quiserem.

SUGESTÕES: Antes da leitura do conto, seria interessante trabalhar com textos ou charges que retratem a realidade de crianças brasileiras que vivem nas ruas e as que têm lar. Além da contribuição de desenhos, de qualquer tipo, no imaginário infantil. Neste caso, textos que retratem o tema do conto em destaque, para estimular a reflexão. Em síntese, compreensão leitora de outros textos anterior à leitura do conto, bate-papo.

É importante notar que o sujeito de pesquisa acima foi o único, entre os dez informantes, que sugeriu que fosse realizada uma atividade de pré-leitura a partir de outros textos que dialoguem com o mesmo tema presente no conto de Galeano. Ressaltamos a preocupação do informante em aproximar a temática social que dá sustento ao conto à realidade do aluno brasileiro, relacionando, assim, o aprendizado da língua meta ao conhecimento de mundo do aluno.

Vale atentar para as reflexões de Márcia Paraquett (2001), quando chama a atenção para a necessidade de que as atividades que realizamos nas aulas de E/LE estejam sempre contextualizadas em situações culturais. Para Paraquett (2001, p. 189), “[...] o estudo de uma outra língua, e, portanto, de outra cultura, não se faz de forma desvinculada, nem descomprometida com as questões nacionais do aprendiz.” Nessa medida, o informante acima se aproxima das reflexões de Paraquett quando indica um importante ponto de contato entre a realidade do aprendiz e aquela que se faz presente a partir do texto literário. Ainda sobre esse diálogo com a realidade do aluno, a autora sinaliza que o ensino de LE deve ser visto como:

[...] oportunidade de trazer aos alunos brasileiros o universo cultural do mundo hispânico para, com esse material e a partir dele, rever nossas idiossincrasias. O encontro com o mundo cultural hispânico interessa para o autoconhecimento e, nesse sentido, para o empreendimento de mudanças que possam possibilitar melhorias no contexto nacional. Conhecer o outro, para a partir dele, conhecer-se melhor. (PARAQUETT, 2001, p. 193)

Em última instância, a proposta desse informante nos parece de extrema importância, pois já configura uma tentativa de principiar um processo leitor pautado na interação. O conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2000), um dos componentes do conhecimento prévio acionado durante o ato de ler, é valorizado aqui pelo docente, que objetiva levar os alunos a interagir com o texto literário a partir de suas próprias

experiências. É através desse diálogo entre universos culturais, como menciona Paraquett, que o aluno passa a questionar sua condição e seu entorno social, questionamento que, de fato, se mostra gerador de tantas transformações. Assim, ao refletir a importância de se desenvolver a competência leitora dos estudantes de LE, a autora (2001, p. 193) sugere um caminho:

[...] pautado na formação de leitores que vejam, nos novos códigos (linguísticos, culturais e estéticos), respostas as suas perguntas de ordem ideológica, filosófica ou pragmática. Ensinar a ler deve ser, portanto, o caminho escolhido por professores de língua estrangeira para uma efetiva realização do processo de ensino/aprendizagem. (PARAQUETT, 2001, p. 193)

No que diz respeito às perguntas formuladas, observa-se que há uma busca por priorizar o conteúdo do conto, mas ainda sob um viés de leitura ascendente, tendo em vista o privilégio dado à localização de informações no texto (KLEIMAN, 1989). Toda a riqueza expressiva conformadora do conto e as particularidades do discurso literário ao apresentar um problema social de forma artística e não convencional, no entanto, não são privilegiadas pelo docente, o que poderia figurar como uma porta interessante de desenvolvimento da competência lecto-literária do aluno.

O segundo conto – “Habla y habla...”, de Max Aub, foi, junto ao último conto, um dos mais escolhidos pelos sujeitos de pesquisa. Abaixo seguem as perguntas formuladas pelos quatro informantes que optaram por este conto.

Informante 3:

1- Indica por qué el autor se ha utilizado del tiempo verbal Pretérito Imperfecto del Indicativo en el título y al principio del cuento. O autor se utiliza deste tempo verbal para expressar ações que eram cotidianas e habituais em um passado que está sendo contado.

2- Explica lo que quiso decir la mujer con la expresión “echarme mal del ojo”. Essa expressão introduziu a ideia de que a empregada lhe desejaria mal à sua patroa.

3- Según la opinión de la mujer de casa, ¿cuál fue la real causa de la muerte de su criada? Por não poder falar, explodiu com tantas palavras dentro de si.

Informante 8:

1- El uso del ‘yo’, la ‘primera persona del singular, en el español está marcado por la énfasis. Entresaca del texto donde el aparezca e explique su efecto en la crónica.

Respuesta posible: “Yo soy una mujer de mi casa.” [línea dos]; “[...] yo donde estuviera [...]” [línea 3]. El efecto de sentido es para hacer contraste entre la dueña que narra la historia y su criada.

2- “Hablabla, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba, y hablaba” [...] “hablar, y hablar, y hablar.” Es correcto afirmar que la criada tenía la costumbre de hablar demasiado, pero ¿qué sentido se establece con la diferencia de tiempos verbales puesto en el texto?

Respuesta posible: En el primer momento, el hecho de hablar pareció algo fastidioso, nuevo e repetitivo a la dueña. Ya en el segundo momento, hablar configura una acción de rutina, algo que es propio de la chica.

3- La dueña para librarse de la criada ha encontrado una salida poco habitual. ¿Qué artificio el enunciador usa para eso?

Respuesta posible: Al tratar del asesinato, el enunciador crea una metáfora que las palabras sobrepujaban a la criada, y como cerró su boca, por no salir, le mataron.

Informante 9:

1- ¿A la doña de la casa le gustaba quedarse en su casa? Justifica la respuesta con un fragmento del texto;

Sí. “Yo soy una mujer de mi casa.”

2- ¿Por qué la mujer no despedía a su criada?

Para no pagarle los meses que debería, además del miedo de su creada dejarle “mal de ojo”

3- ¿Cuál fue la causa de la muerte de la criada?

Las palabras se le reventaron por dentro, pues la doña de la casa se le cerró la boca por una toalla

Informante 10:

1- Retire do conto verbos que indicam ação passada:
Hablabla / estuviera / venía...

2- Quem falava demais a mulher ou a criada?

(Não apresentou uma resposta)

3- Qual foi a atitude da mulher em relação à criada?

(Não apresentou uma resposta)

Nossa atenção inicial recai sobre a importância dada pelos sujeitos da pesquisa à presença do tempo verbal *pretérito imperfecto del indicativo*, que se faz tão fortemente assíduo ao início do conto de Max Aub. É interessante notar que há informante que se remeteu ao tema gramatical pelo uso do tempo verbal em questão, como em:

Informante 3:

1- Indica por qué el autor se ha utilizado del tiempo verbal Pretérito Imperfecto del Indicativo en el título y al principio del cuento.

O autor se utiliza deste tempo verbal para expressar ações que eram cotidianas e habituais em um passado que está sendo contado.

Também há aquele que faz uma alusão verbal tão somente a partir de uma tarefa de localização dos verbos no conto pelo aprendiz, como se pode observar em:

Informante 10:

1- Retire do conto verbos que indicam ação passada:

Hablabla / estuviera / venía...

Com base nas perguntas antes destacadas, pode-se inferir que o elemento gramatical é valorizado pelos informantes, que o apresentam com base em perguntas de caráter ascendente, ou seja, que demonstram uma importância maior dada à localização de dados no texto. Sobre esse aspecto, importa chamar a atenção ao que se menciona nos documentos oficiais, quando indicam que:

O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. O que efetivamente

importa é mais o como e o para que fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido. (MEC/SEB, 2006, p. 145)

Dessa forma, trazendo as reflexões dos documentos para o caso específico das perguntas que agora são analisadas, compreendemos que as colocações das Orientações não sinalizam para um abandono da gramática, mas para um atentar-se aos nossos objetivos como docentes, para que esse olhar metalinguístico não tenha “um fim em si mesmo”, sem vínculo algum com a compreensão leitora, sem aplicabilidade concreta naquilo que, de fato, importa. Ainda sobre o uso de elementos gramaticais em nossos materiais didáticos, as Orientações explicam que:

Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo. É isso o que entendemos por não tornar a língua um fim em si mesma e também por não transformá-la num simples instrumental. (MEC/SEB, 2006, p. 150-1)

O texto literário, nessa medida, não deve servir unicamente como mote para o tratamento da gramática, como se apresentou nas duas perguntas destacadas anteriormente, mas, antes

disso, deve capacitar o aluno para a interação, como indicado nas Orientações, em um “mundo plurilíngue e multicultural”.

No que respeita às demais perguntas formuladas para o conto de Max Aub, que não estas propriamente voltadas ao tempo verbal em destaque no texto, apontamos a presença forte do modelo ascendente de leitura, tendo em mente esse enfoque maior ao que pode ser facilmente localizado no texto pelo aprendiz.

Informante 9:

1-¿A la doña de la casa le gustaba quedarse en su casa? Justifica la respuesta con un fragmento del texto;
Sí. “Yo soy una mujer de mi casa.”

Informante 10:

2- Quem falava demais a mulher ou a criada?
(Não apresentou uma resposta)

No entanto, também encontramos, em um dos sujeitos informantes da pesquisa, uma busca por refletir sobre as particularidades do discurso literário na seguinte pergunta feita:

Informante 8:

3- La dueña para librarse de la criada ha encontrado una salida poco habitual. ¿Qué artificio el enunciador usa para eso?
Respuesta posible: Al tratar del asesinato, el enunciador crea una metáfora que las palabras sobrepujaban a la criada, y como cerró sus boca, por no salir, le mataron.

Ao chamar a atenção para “artifícios” usados por um “enunciador”, o informante 8 refere-se ao uso da metáfora na construção do texto, num possível sufocamento por palavras de uma “creada” que, por alguma causa não explicitada no conto, não pode mais falar. Outros sujeitos informantes também fazem alusão ao final do conto em suas perguntas, tal como se pode observar em:

Informante 3:

4- Según la opinión de la mujer de casa, cuál fue la real causa de la muerte de su criada?

Por não poder falar, explodiu com tantas palavras dentro de si.

Informante 9:

3- ¿Cuál fue la causa de la muerte de la criada?

Las palabras se le reventaron por dentro, pues la doña de la casa se le cerró la boca por una toalla

No entanto, essas perguntas exigem do aluno uma capacidade de tão somente localizar tal informação no corpo do conto. No contraponto das perguntas, o sujeito informante 8, como antes sinalizado, demanda um conhecimento mais específico, voltado para uma estratégia literária usada na constituição do texto ao tratar da morte da mulher, uma morte literal ou simbólica, que abre um leque de discussão e aprofundamento das especificidades do literário pelo docente.

O final sugestivo e aberto do conto “Hablabla y hablaba...” nos confirma que, mesmo com um aspecto por vezes conciso, o conto é um instrumento detonador de variadas leituras.

No conto de Max Aub, pouco importa o tempo e o espaço, que surgem como elementos fragmentados e secundários. Dos personagens pouco se sabe, pois sua caracterização extensiva não se faz necessária aos interesses do conto. Uma introdução descritiva já traz em si o conflito interior do personagem narrador, apresentado a partir de uma trama que nos seduz com uma linguagem simples e que encontra possíveis pontos de contato com aquela usada pelo leitor.

O inusitado da situação cotidiana surge de um desfecho inesperado e carregado de imaginação, que rompe com o contrato comunicativo estabelecido e, por isso, causa no leitor um

misto de curiosidade, perplexidade e desejo de ir para além do lido. O final aberto, nessa medida, pode (e deve) ser explorado pelo docente como forma de suscitar no aprendiz um anseio por imprimir ao conto sua própria leitura. Explorar o texto literário em suas muitas facetas culturais, linguísticas e funcionais, como clamado por Mendoza Fillola (2004), implica romper com a tradição de um tratamento de aspectos puramente normativos da língua meta, na qual muitas vezes nos vemos enredados como professores de LE.

O terceiro conto presente no material dado aos professores para sua posterior escolha e preparação de perguntas é “La tristeza”, da escritora espanhola Rosario Barros Peña. Ao lado do conto de Max Aub, “La tristeza” contou com a eleição da maioria dos sujeitos da pesquisa. Abaixo seguem as perguntas formuladas por nossos informantes:

Informante 1:

1- Hay una descripción metafórica que empresta su significado a la tristeza tema y título del cuento. ¿Qué frase puede que estampe dicha metafórica de la tristeza descripta por la narración?

Posibles respuestas: “[L]o sé por la tristeza que está encima de los muebles” y/o “La tristeza es un polvo blanco que lo llena todo”.

2- Aparentemente contrario a la tristeza, otro fuerte sentimiento se hace presente en el texto. ¿Qué otro sentimiento podría ser este? Entresaca del texto un fragmento que compruebe tu respuesta.

Posible respuesta: El otro sentimiento es la esperanza que tiene consigo el personaje principal, algo que se puede extraer desde la frase “Y cuando mi padre vuelva”, en la penúltima línea. A pesar de la tristeza, la esperanza aparece no como elemento totalmente antagónico, sino más bien complementario, reforzando la tristeza final del (o de la) protagonista narrador(a).

3- Y a ti, ¿qué te parece la tristeza? Es decir, ¿qué es la tristeza para ti? Descríbela en tres líneas como mínimo o hasta siete como máximo.

Idea de respuesta: La idea aquí es intentar hacer que el alumno (re)produzca a través de la descripción algún momento triste que le haya pasado o que de alguna manera le haya dejado su impronta. A modo de buscarse fomentar la producción del alumno se podría proponer la escritura inicial de textos en portugués y su consiguiente pasaje al español (con la ayuda del profe). Luego se fomentaría la lectura de los mejores (o de todos) textos ya traducidos al español. La propuesta serviría para demostrar a los alumnos su capacidad también de hablar el español, incentivándolos aún más en la búsqueda del aprendizaje de la lengua.

Informante 4:

1-Por la lectura del texto, ¿qué piensas ser el motivo de la tristeza de los personajes?

R: A ausência do pai. O fato de ter abandonado a família.

2- La tristeza, título y sentimiento predominante en el cuento, afecta la descripción del espacio y de los personajes. ¿Cómo?

R: A mãe tem os olhos vermelhos, provavelmente de tanto chorar, parece estar deitada por vários dias e seu cabelo já não brilha.

A casa fechada fede a suor.

O filho anda distraído na escola.

3- El texto crea una idea de proporción creciente de la tristeza, como se ésta fuera trasbordar. Esto se demuestra de distintos modos en el texto. Ejemplifique dos de estos modos.

R: - A poeira é cada vez maior;

- As roupas sujas se acumulam;

- Os pratos não cabem mais na pia.

4- ¿Cuáles son las expectativas del hijo respecto a su padre? Justifica utilizando fragmento del texto.

R: Espera que o pai volte. “Y cuando vuelva”

5-¿Qué pasa si sustituimos la expresión “Y cuando vuelva” por “Y si vuelve”?

R: Retira-se o sentido de certeza, ou segurança, para substituí-lo pelo sentido de possibilidade.

Informante 6:

1- Explique lo que representa la tristeza en el texto. Justifique su respuesta. (Não colocou resposta)

2- Explique los temores del niño.

(Não colocou resposta)

Informante 7:

Lee el texto y contesta a las preguntas en portugués.

1- ¿Por qué el profe escribió una nota a la madre de la alumna?

Espera-se que o aluno seja capaz de perceber a preocupação do professor com o comportamento de distração da aluna nas aulas.

2- Explica el estado de ánimo de la alumna y de su madre. Justifica la respuesta entresacando un trozo del texto.

Espera-se que o aluno perceba o estado de tristeza da aluna, bem como a depressão e falta de vontade de cumprir as simples tarefas cotidianas de sua mãe. Ele deve comprovar com partes do texto que descrevam o estado de ambas, sendo possível utilizar o trecho que descreve a casa.

“Mi madre sigue igual, con los ojos rojos que miran sin ver y el pelo, que ya no brilla, desparramado sobre la almohada. Huele a sudor la habitación, pero cuando abrí la persiana ella me gritó. Dice que si no se ve el sol es como si no corriesen los días, pero eso no es cierto. Yo sé que los días corren porque la lavadora está llena de ropa sucia y en el lavavajillas no cabe nada más, pero sobre todo lo sé por la tristeza que está encima de los muebles. La tristeza es un polvo blanco que lo llena todo”.

3- Explica la razón del estado de ánimo de la narradora.

Espera-se como resposta algo relacionado à saída do pai da casa / abandono da família pelo pai / separação dos pais.

Iniciamos nossa análise qualitativa sobre o material produzido pelos professores referente ao conto “La tristeza” chamando a atenção para a presença considerável de perguntas que, de fato, diferentemente dos materiais produzidos com os outros contos, buscam desenvolver a competência lecto-literária do aprendiz de E/LE.

Tal como o sujeito de pesquisa 8 com o conto “Habla y hablaba...”, o informante 1 que optou pelo conto “La tristeza” também inicia a produção de seu material de leitura fazendo referência ao uso da metáfora como estratégia empregada na construção do texto literário em questão.

Informante 1:

Hay una descripción metafórica que empresta su significado a la tristeza tema y título del cuento. ¿Qué frase puede que estampe dicha metafóricación de la tristeza descripta por la narración?

Posibles respuestas: “[L]o sé por la tristeza que está encima de los muebles” y/o “La tristeza es un polvo blanco que lo llena todo”.

Quando afirma que existe uma descrição metafórica para a apresentação da tristeza que é tema do conto, o docente

exige do aluno que acione um olhar para as palavras do texto para além de seu sentido corriqueiro, habitual. Antes disso, o professor ilumina uma possibilidade outra de uso da língua, quando faz com que o aluno atente para o emprego conotativo dessas palavras. Em suma, a pergunta amplia a competência leitora e também literária do aprendiz quando chama a atenção para a seleção primorosa de palavras realizada pela autora do conto no instante de representar o sentimento que percorre todas as linhas do texto.

Essa presença latente da tristeza no conto também se deixa revelar por mecanismos outros de tratamento artístico do sentimento tema do conto. O sujeito de pesquisa 4, por exemplo, também explora a competência lecto-literária quando sinaliza ao aluno uma tristeza que desponta de representações espaciais e da descrição dos personagens que conformam o universo literário.

Informante 4:

2- La tristeza, título y sentimiento predominante en el cuento, afecta la descripción del espacio y de los personajes. ¿Cómo?

R: A mãe tem os olhos vermelhos, provavelmente de tanto chorar, parece estar deitada por vários dias e seu cabelo já não brilha.

A casa fechada fede a suor.

O filho anda distraído na escola.

Nessa medida, a literatura surge nas aulas de língua estrangeira como uma forma de “educação da sensibilidade”, tal como presente nas Orientações Curriculares (2006). Tanto a pergunta sobre as descrições espaciais e dos personagens, quanto a que se refere à presença metafórica do sentimento tema do conto se inserem em uma proposta interativa de leitura, pois priorizam o diálogo entre autor e leitor, perpassado pelo texto literário. O foco das perguntas não recai no texto puramente e tampouco

na interpretação soberana do leitor. Há uma negociação de sentidos, como preconiza Mendoza Fillola (2008a; 2008b), entre o que se faz presente no texto a partir do olhar artístico da autora e o que o leitor imprime com base em seu intertexto.

A competência lecto-literária também se vê potencializada quando as estratégias literárias empregadas pela autora vêm à luz na seguinte questão:

3- El texto crea una idea de proporción creciente de la tristeza, como se ésta fuera trasbordar. Esto se demuestra de distintos modos en el texto. Ejemplifique dos de estos modos.

R: - A poeira é cada vez maior;

- As roupas sujas se acumulam;

- Os pratos não cabem mais na pia.

Ainda que, a nosso ver, o faça com uma pergunta ampla, o sujeito informante abre espaço em seu material para as especificidades do literário ao tratar do tema da tristeza e de sua concretização dentro do texto de forma tangencial e não direta, mas artística.

Dois dos sujeitos de pesquisa também exploraram, em seus materiais com o conto, sentimentos que, em uma primeira leitura, poderiam passar despercebidos diante do aprendiz, mas que são destacados pelas perguntas formuladas pelos docentes:

Informante 1:

Aparentemente contrario a la tristeza, otro fuerte sentimiento se hace presente en el texto. ¿Qué otro sentimiento podría ser este? Entresaca del texto un fragmento que compruebe tu respuesta.

Posible respuesta: El otro sentimiento es la esperanza que tiene consigo el personaje principal, algo que se puede extraer desde la frase “Y cuando mi padre vuelva”, en la penúltima línea. A pesar de la tristeza, la esperanza aparece no como elemento totalmente antagónico, sino más bien complementario, reforzando la tristeza final del (o de la) protagonista narrador(a).

Informante 4:

4-¿Cuáles son las expectativas del hijo respecto a su padre? Justifica utilizando fragmento del texto.

R: Espera que o pai volte. “Y cuando vuelva”

5-¿Qué pasa si sustituimos la expresión “Y cuando vuelva” por “Y si vuelve”?

R: Retira-se o sentido de certeza, ou segurança, para substituí-lo pelo sentido de possibilidade.

Pode-se observar que, cada qual a seu modo, ambos os sujeitos da pesquisa trazem à luz as expectativas do narrador quanto à volta de um pai ausente. Com base nas perguntas antes destacadas, percebe-se que o primeiro informante não traz explicitado tal sentimento em sua pergunta, mas deixa indícios para que o leitor-aprendiz, em um processo de leitura interativa, em diálogo com o texto lido, infira que sentimento é esse.

A informante 4, por sua vez, baseia-se em artifícios linguísticos do texto para ressaltar a leitura pelo aprendiz desse sentimento de esperança. É interessante notar que tais perguntas formuladas pelo informante pautam-se em elementos gramaticais, mas a partir de sua importância para a constituição da mensagem do texto, ou seja, não desvinculados de seu objetivo último de levar o aluno a interagir com o texto e com seu conteúdo estético. Assim, confirma-se, na prática, o que predizem as Orientações Curriculares (2006) e que aqui já foi apontado, quando insistem que a análise linguística não deve ter um fim em si mesma, mas atuar como um instrumento intencional de produção de sentido dentro de um texto.

Por fim, partimos à reflexão do último material de leitura produzido por um único informante, pautado no conto “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj”, de Julio Cortázar.

Informante 2:

1- Cuando el autor propone al lector que piense sobre lo que escribe, ¿está él cumpliendo con la función de un texto que se dice “un preámbulo a instrucciones”? Justifica.

Quando o autor convoca o leitor à reflexão, por meio do “piensa en esto”, ele já está rompendo com o que se espera de um texto instrucional, pois um texto que passa instruções dá o passo a passo para se realizar uma determinada tarefa, de forma mais “mecanizada”, portanto sem um convite à reflexão. Então, quando o autor convida o leitor a pensar, está quebrando a expectativa do leitor em relação ao que este esperaria de um texto instrucional.

2- Teniendo en cuenta la cuestión anterior, crea un título que piensas será capaz de adelantar el tema tratado en el texto sin que haya el romper de la expectativa del lector.

O título poderia ser “el regalo y el regalado”.

3- Entresaca del texto el fragmento en que se ve un comentario del autor e informa que recurso gráfico se usó para destacarlo.

O fragmento é: “no lo saben, lo terrible es que no lo saben”. Foram usados dois traços para destacar o comentário no interior do texto.

Se voltarmos nossa análise à primeira questão formulada por este sujeito da pesquisa (e por extensão de nossa reflexão, também para a segunda questão), observamos que há uma tentativa de fazer com que o aluno acione seus conhecimentos prévios sobre as características prototípicas de textos instrucionais. O informante admite uma quebra de expectativas do contrato comunicativo sobre esses textos já ao início do conto, quando o autor solicita que o leitor pense sobre aquilo que se irá, na sequência, discutir. Como a presença da solicitação feita pelo escritor não é comum em textos instrucionais, o texto literário

inovaria, de acordo com o informante, nesse rompimento de expectativas leitoras.

De fato, acreditamos que a proposta do informante de levar o aluno a refletir sobre a quebra de expectativas antes sinalizada mostra-se interessante e válida dentro de uma proposta de leitura interativa, que aciona o conhecimento do aprendiz-leitor sobre as marcas próprias de determinados gêneros que circulam na sociedade. No entanto, também supomos que o informante desconsiderou o fato de que tal conto de Cortázar trata-se de um *preâmbulo* a tais instruções. O conto que objetiva trazer as instruções é o que aparece na sequência desse preâmbulo e tem o nome de *Instrucciones para dar cuerda al reloj*. Logo, o conto usado por nosso informante figura como uma espécie de abertura preliminar para as instruções que aparecerão em outro instante.

A despeito de formular uma pergunta que não considera esse dado tão importante do título do conto – o fato de tratar-se de um preâmbulo às instruções e não das instruções propriamente ditas – o intuito do sujeito informante em questão é de interessante valor interativo. A proposta do informante é aqui enaltecida, ainda que se mostre incoerente de acordo com os dados do texto literário que aqui expomos, pois valoriza o conhecimento de mundo do leitor-aprendiz do conto de Cortázar, que nos confirma que um texto literário é “[...] portador de una carga significativa afectiva, evocadora, que vá más allá de lo puramente denotativo o referencial.” (ACQUARONI MUÑOZ, 2007, p. 23).

A última pergunta do sujeito de pesquisa já não traz em si a investida interativa presente nas perguntas anteriores, pois

seu objetivo é, em uma proposta ascendente de leitura, levar o aluno a detectar no texto uma informação específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“La literatura corresponde a una necesidad universal que debe ser satisfecha bajo pena de mutilar la personalidad, porque, por el hecho de dar forma a los sentimientos y a la visión de mundo, ella nos organiza, nos libera del caos y, por lo tanto, nos humaniza. Negar el goce de la literatura significa, por lo tanto, mutilar nuestra humanidad.”

(Antonio Candido)

A literatura nos impele a um movimento interno, quando aciona sentidos, aviva experiências, desperta sentimentos e nos humaniza, por citar Antonio Cândido. Nessa medida, neste trabalho de pesquisa, concebemos a leitura como uma atividade social em que esferas diversas do conhecimento entrecruzam-se e complementam-se. Universo infinito de possibilidades do viver e do experimentar, a leitura de literatura seduz todos aqueles que não resistem à oportunidade de vivenciar algo novo, sempre tão convidativo e à espera de um olhar-leitor. Rendidos diante de um fascínio de palavras, imagens, cheiros, cores e sons, deixamo-nos guiar pelas sensações provindas tão só a partir de um entregar-se, de um lançar-se a uma imensidão de letras.

Como docentes de língua e arrebatados por essa vivência, sentimo-nos convocados à reflexão sobre como podemos

motivar o anseio por leitura e possibilitar essa experiência também a nossos alunos. Dessa forma, atestamos que esta pesquisa realizou-se pautada sempre no desejo de compreender os melhores caminhos de poder fazê-lo, de aproximar o universo da literatura de nosso cotidiano universo escolar. Nossa preocupação maior foi refletir sobre a prática docente (e incluímos aqui a nossa própria) com o texto literário, tantas vezes alvo de avaliações que o distanciam do espaço da sala de aula.

Passando a uma reflexão final sobre os materiais produzidos pelos docentes, ressaltamos que os critérios de análise das atividades construídas pelos professores visavam saber se as atividades realizadas são, de fato, de compreensão leitora e em que nível de compreensão cada atividade encontra-se. Para tanto, valemo-nos no transcorrer de nossa análise dos estudos de Kleiman (1989; 2000). O segundo critério foi, à luz dos estudos de Mendoza Fillola (2004; 2008a; 2008b), procurar saber se tal material desenvolvido a partir do gênero conto compreende o desenvolvimento da competência lecto-literária, ou seja, se prioriza a formação de um leitor crítico e capaz de interagir com o texto, a partir do aprofundamento das especificidades do literário pelo docente.

Após a análise aqui realizada do material produzido por cada sujeito informante, verificamos que os docentes que tiveram mais contato com a literatura durante a sua formação, a partir de cursos de especialização ou de demais cursos de pós-graduação (dado presente no questionário respondido pelos informantes), apresentaram mais facilidade em formular perguntas que desenvolvem a competência lecto-literária dos alunos. Os demais informantes, ainda que acusassem a importância de conceber o texto literário como fonte de apreciações lingüís-

ticas, estéticas e culturais, como acima apontamos através da análise dos questionários, tenderam mais para o tratamento de elementos gramaticais, explorados a partir de um modelo de leitura ascendente, o que nos remete a Kleiman (2000), quando a autora explica que muitas vezes não há compatibilidade entre aquilo que o professor defende como um princípio e aquilo que ele, de fato, realiza em sua prática diária de sala de aula.

Nessa medida, também confirmamos nossas hipóteses iniciais sobre um tratamento secundário dado à literatura nas aulas de E/LE de alguns informantes, o que se vincula diretamente com a maior dificuldade por parte desses sujeitos em formular questões que explorem o texto literário em suas especificidades estéticas e em toda a sua potencialidade didática. Assim, pudemos constatar que tais professores, em seus materiais de leitura, afastaram-se mais do propósito de contribuir para a formação de um aluno autônomo, crítico, capaz de interagir construtivamente com o texto levado à aula.

No transcurso de nossa pesquisa, defendemos a relevância de se trabalhar com textos literários nas aulas de E/LE no ensino médio, os quais proporcionam aos discentes a oportunidade de um contato sempre diversificado com a heterogeneidade de linguística e cultural da língua espanhola, além de contribuir enormemente para uma maior sensibilidade frente à realidade da vida e uma ampliação do olhar analítico para a sociedade circundante, pois é por meio deles que se tem acesso a uma ampla gama de informações culturais, linguísticas e enciclopédicas. A experiência com o texto literário gera o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno, ou seja, a partir de seu uso, a língua meta passa a ser uma ferramenta impulsionadora para desenvolver tais destrezas, pois se veem ampliados não só

conhecimentos normativos, mas também pragmáticos, comunicativos e culturais.

Se, de fato, os livros didáticos usam o texto literário como pretexto para o tratamento de elementos gramaticais ou ainda como mero apêndice de lição ou ilustração cultural sem qualquer exploração didática, acreditamos que compete ao professor promover o encontro tão enriquecedor entre alunos de E/LE e texto literário. A pouca frequência de uso do literário deve, antes disso, figurar como motivo para que o professor de E/LE sintam-se convocados a refletir sobre sua prática, como sujeito autônomo que é capaz de transformar suas aulas em um espaço de ampliação de horizontes e de aguçamento do olhar, tendo em vista que, como aqui se buscou refletir, a literatura figura como oportunidade de expansão do aprendiz em diferentes esferas de sua formação.

Através do direcionamento do professor comprometido em desenvolver todas as potencialidades do aprendiz, o texto literário revela-se como ferramenta didática de amplo poder de transformação. No mais, certos de que a literatura conduz o aluno a um amadurecimento de sua sensibilidade, por vezes adormecida, em nossa pesquisa desejamos que o professor de E/LE possa, a partir de atividades que prezem pela interação com o texto literário, contribuir para a ampliação da criticidade e da sensibilidade do leitor/aprendiz.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI MUÑOZ, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana, 2007.

CANDIDO, A. El derecho a la literatura. In: _____. *Ensayos y comentarios*. SP/México: Unicamp / FCE, 1995.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Ensino Médio. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MENDONZA FILLOLA, A. *Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa*. Red ELE. Red Electrónica del Español como Lengua Extranjera. Junio, 2004. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008a. Disponível em: <<http://>>

www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/plate-ro/12470624320125064621457/index.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. *El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008b. Disponível em: <[www.cervantesvirtual.com/obra/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector—0/](http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector-0/)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de Espanhol/ LE no Brasil. In: TROUCHE, A. L. G.; REIS, L. de F. (Orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, 2001.

SANTOS, A. C. dos. A formação do professor e a compreensão leitora do texto literário. In: *Ensino de Letras, Cadernos do CNFL*, v. X, n. 07, 2006, p. 9-21. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/01.htm>>. Acesso em: 18 out. 2014.

VERGNANO-JUNGER, C. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de E/LE. *Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a luso hablantes*. Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora. Brasília: Embajada de España en Brasil / Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España, 2005. p. 31-47.

SENDAS ENTRE O TEXTO LITERÁRIO, A ATIVIDADE DE LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO DE ELE

Raquel de Castro dos Santos (SEEDUC/RJ)

INTRODUÇÃO

Pretende-se verificar a ocorrência dos textos literários com as atividades concernentes à leitura do texto literário, a fim de verificar a existência ou não de um processo de leitura interativo multidirecional nos livros didáticos de ELE. Para realizar essa tarefa, foram analisadas as atividades para os textos literários de três coleções de livros didáticos do ensino médio de língua espanhola, indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), respectivamente, Livro X, Livro Y e Livro Z. Na análise, foi averiguada a relação entre a inserção do texto literário e a presença da atividade de leitura proposta na unidade didática. A apreensão das atividades possibilita verificar o estabelecimento do modelo de leitura requerido nas atividades de leitura e o segmento estipulado a ser trabalhado (lexical, gramatical, de leitura) segundo a atividade abordada.

Considera-se que os textos literários, como qualquer outro gênero discursivo, deve fazer parte do manual didático,

a fim de atender à diversidade textual presente em uma sociedade letrada. A necessidade dessa diversidade textual é reforçada inclusive nos documentos oficiais relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Orientações Curriculares do Ensino Médio, que apontam para a heterogeneidade da língua estrangeira (OCN, 2006, p. 92). Entende-se, portanto, que o livro didático deve apresentar o texto literário em suas unidades didáticas para possibilitar o contato do aluno com tipos de textos vigentes na língua estrangeira, proporcionando assim a diversidade textual e promovendo a heterogeneidade linguística no ensino da língua espanhola.

As atividades atribuídas ao texto literário direcionam o perfil de questão para ser trabalhada em sala de aula através do livro didático. Desse modo, elas são tão importantes quanto a presença do texto literário no livro didático a ser trabalhado. O texto literário possui uma linguagem plurissignificativa, que não pode ser restringido ao conhecimento de épocas, estilos e autores. Através dessa consideração, depreende-se que as suas atividades concernentes não devem ser restringidas à utilização de questões de localização textual, de dicionarização lexical, de uso gramatical e de conhecimento de mundo do aluno-leitor. Do mesmo modo, a falta de atividade para o texto literário é prejudicial ao relegá-lo à escamoteação enquanto gênero discursivo potencialmente usado no livro didático para o ensino de língua estrangeira.

Considera-se que os textos literários devem estar presentes nas unidades didáticas, assim como os demais gêneros discursivos, pois são demonstrações da língua em uso, propiciando que haja uma heterogeneidade discursiva na formação

do aluno. As atividades de leitura do texto literário devem trabalhar a competência literária do aluno, e, não somente, a competência discursiva, de acordo com Mendoza Fillola (2004, p. 64), tendo como objetivo a formação de um leitor autônomo.

OS MODELOS DE LEITURA

Os modelos de leitura são representações da modalidade em que se faz a leitura. A abordagem tradicional está focada nos modelos ascendentes e descendentes de leitura. No primeiro, a leitura é focada no texto; já no segundo, o foco recai no leitor, criando uma linha que parte do leitor para a decodificação do texto, enquanto que, no modelo ascendente, há uma linha que parte do texto para a interpretação do leitor.

De acordo com Kleiman (1989, p. 38), há o processamento unidirecional de leitura, apresentado nos modelos *bottom-up* e *top-down*. O modelo ascendente apresenta o foco no texto. O leitor deve decodificá-lo. O processamento da informação é unilateral. Segundo Vergnano (2006, s/p), há “[...] o respeito total ao conteúdo expresso no material lido.” O modelo descendente de leitura coloca o foco no leitor. Cabe ao leitor atribuir significados para o texto. E, igualmente, ao modelo ascendente, o processamento do sentido é unilateral. De acordo com Vergnano (2006, s/p), nesse processo, a leitura passa pelo “[...] apoio incondicional na bagagem do leitor e em suas interpretações.”

Em uma outra instância, aparece o modelo de leitura interativo. Conforme Kleiman (1989), de modo resumido, o foco

desse modelo de leitura está baseado na interação entre o leitor e o texto, mediado pelo texto. Há uma negociação dos significados. A leitura aparece como comunicação e como atividade de cooperação. O conhecimento do leitor é valorizado, sem afetar o conteúdo do texto. O processamento, diferentemente dos modelos ascendentes e descendentes, ocorre em dois sentidos.

A má prática da leitura interativa seria prejudicial por apagar o autor do processo. O texto passa a ser considerado pelos elementos truncados, sem a interação preconizada pelo modelo interativo de leitura. A autora pontua a dificuldade das propostas de leitura interativa de ultrapassar os marcadores de conteúdo informativo que não condizem com os marcadores de uma posição ideológica do autor nem com o diálogo discursivo estabelecido entre o autor e o leitor.

O processo interativo da leitura é marcado positivamente por Kleiman, que considera a interação elemento primordial para o desenvolvimento do processo leitor. O modelo interativo, portanto, requer a participação do leitor para a leitura e sua compreensão. O leitor, de acordo com o que foi exposto, possui um papel fulcral na leitura interativa, já que deve depreender a relação estabelecida entre o texto e o autor, perpassado por ele. Considera-se que o conhecimento do modelo interativo e a execução plena dele é fundamental para que se torne efetivo.

Kleiman (1989, p. 19) pondera que a escolha do modelo de leitura a ser usado na sala de aula pelo professor deve ser consciente. Há uma predileção pelo processo de interação, mas, mesmo assim, a autora considera que o professor deve tomar conhecimento dos modelos de leitura para que escolha aquele que terá melhor resultado.

A leitura enunciativa advém como outro modelo de leitura. Ao utilizar-se da Análise do Discurso de base enunciativa, pondera-se que também deve ser considerada a função do papel social dos gêneros discursivos. A leitura enunciativa adiciona questões relevantes para a leitura, como a (re)construção de sentidos, os efeitos dos recursos das manifestações de polifonia e a inserção sócio-histórica dos textos, dos discursos e dos sujeitos.

Assim, consoante Maingueneau (1996), a leitura enunciativa deve caminhar para além da decodificação textual. O leitor reconstrói os sentidos do texto. A responsabilidade pela comunicação, compreensão e construção dos sentidos do texto cabe aos sujeitos, em um determinado contexto sócio-histórico, de modo que o texto não é visto como um produto final, mas, sim, é reconstruído. A leitura enunciativa apresenta uma situação enunciativa e uma heterogeneidade discursiva afetando o processo leitor.

De acordo com Maingueneau (1996, p. 31), um texto literário, ou não, nunca fica circunscrito a uma única época, ou momento histórico, já que ao ser realizada a leitura enunciativa, o texto circula em tempos e lugares que não correspondem a seu momento e lugar de produção. Há, portanto, uma “descontextualização” do texto literário, que pode ser ampliada a qualquer tipo de texto.

A leitura nunca será sempre a mesma. A instância de enunciação não se apresenta como uma fórmula ou um modo a ser seguido, de modo que a leitura nunca será igual em todos os contextos sócio-históricos, em todos os casos e para todos os coenunciadores. O coenunciador é um importante ingrediente para o modelo de leitura enunciativa, já que a legibilidade do

texto pressupõe a atividade do leitor. Ademais, sobre a questão da coerência textual, Maingueneau (1996, p. 35) menciona o seguinte:

A coerência não é tanto uma propriedade vinculada ao texto quanto a consequência das estratégias, dos procedimentos que os leitores empregam para construí-la a partir das indicações do texto. A coerência não está *no* texto, é *legível* através dele, supõe a atividade de um leitor.

A leitura enunciativa não se restringe ao que é marcado textualmente, mas se abre ao não dito, à intertextualidade que permite a efetivação da leitura do texto. Há um jogo em questão, no qual o texto confere pistas e convenções, as quais o leitor deve descobrir e aceitar. Com a aposta aceita, o jogo fica em ação.

Com o suporte virtual, a perspectiva multidirecional de leitura torna-se presente como modelo de leitura. Nela, as diferentes fontes devem relacionar-se entre si. Assim, a leitura de texto com suporte digital deve ser multidirecional. Há uma centralização no processo em que a leitura é realizada, com a abrangência para a enunciação, a interação, o texto e o leitor. O material da leitura multidirecional fomenta a interação. Por sua vez, o texto virtual apresenta algumas características tais como: imaterialidade, organização não linear, não sequencial, não hierárquica; fragmentação; acessibilidade ilimitada; inconstância e caráter efêmero; multimodalidade; interatividade; baixo controle de autor e fonte; e hipertexto como característica estrutural da escritura.

Sobre os gêneros textuais no contexto digital, Corrêa (2007, p. 1) expõe o seguinte:

Os gêneros digitais demonstram uma transformação nos textos e na escrita do cotidiano das pessoas, os quais carregam em si múltiplas semioses e um hibridismo entre a modalidade oral e escrita. O novo conceito de textos que surge tem caráter interativo e participativo, dando lugar ao que é conhecido como *hipertexto*, um tipo de texto virtual que traz consigo uma maneira diferente de comunicar, que envolve, não só os elementos textuais, mas também imagens, sons e links que transportam o leitor para diversos tipos de textos, possibilitando uma interação participativa e até mesmo colaborativa, dependendo do seu formato.

Faz-se necessário um modelo de leitura que atenda à demanda insurgida com os gêneros textuais digitais, e a perspectiva multidirecional de leitura vem a atender a essa grande e nova oferta textual. Considera-se que há uma alta rotatividade de gêneros textuais digitais. Além do mais, eles apresentam uma complexa composição com sons, imagens e links. Segundo essa perspectiva, esses textos possuem múltiplos direcionamentos em que não há uma leitura linear e unidirecional, mas uma leitura multidirecional.

Sobre as diversas teorias de leitura, Vergnano divide-as em dois grandes blocos, considerando o modo de processamento da informação e a apresentação da compreensão leito-

ra: “[...] (a) resultado de um processamento unidirecional da informação e (b) fruto de um processamento multidirecional da informação” (VERGNANO, 2010, p. 2). Vergnano (2010, p. 2-3) propõe a agrupação dos processos de leitura em dois grandes grupos, de acordo com o tratamento da informação, que, no primeiro caso, será sempre unidirecional, “[...] ou seja, considera apenas um aspecto ou direção como elemento de orientação das interpretações.”; no segundo caso, o tratamento da informação será multidirecional, com “[...] os modelos ou abordagens que defendem a interação como marca característica da leitura.” (VERGNANO, 2010, p. 2-3). O agrupamento foi feito de acordo com os dados obtidos com as atividades de compreensão leitora, que sinalizavam para a formação de dois grandes grupos do processamento de leitura.

Considera-se que o processo de leitura do texto literário se dá por meio multidirecional, pois ocorre com a interação insurgente entre os sujeitos envolvidos no processo, com a negociação e a reconstrução de sentidos. Nessa compreensão, a leitura do texto literário não aparece de modo hierarquizado nem de forma unidirecional, polarizado no próprio texto ou no leitor, é constituída pela comunicação dialógica em um processo interacional. Há, portanto, um multidirecionamento do processo leitor, permeado pela intertextualidade.

Mendonza Fillola (2004b, p. 34) considera a leitura dos textos literários como um ato de comunicação. O autor elenca as seguintes considerações sobre a leitura como ato de comunicação:

La lectura, como otro acto de comunicación, se desarrolla mediante un proceso de interacción, en el que se transfieren e intercambian

contenidos, ideas, opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos.

La lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales. En ese proceso no sólo el texto o la obra aportan informaciones y contenidos, sino que, necesariamente, también han de estar presentes las aportaciones del receptor.

La lectura es un complejo proceso en el que se involucran conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas (Aníbal Puente).

El acto de lectura es el efecto resultante del proceso de recepción e interacción entre un texto y su lector.

Cada nueva lectura aporta nuevas experiencias de recepción. Estas experiencias se integran en el saber lingüístico y discursivo del receptor y estimulan las estrategias de recepción que permiten anticipar, intuir y matizar las nuevas lecturas. (MENDONZA FILLOLA, 2004b, p. 34)

A leitura do texto literário é, portanto, complexa com a presença de várias instâncias. Como ato de comunicação, Mendonza Fillola coloca-a mediante um processo de interação. Sendo assim, a leitura do texto literário é um processo interativo. A leitura é o produto do processo de recepção e interação entre o leitor e o texto.

Para que se efetive a leitura, o autor atenta para que a educação literária seja perpassada pela formação lecto-literária, com a presença do intertexto leitor. Conforme o autor,

La formación lecto-literaria (especial incidencia en las actividades que se desarrollan en el proceso de lectura) se apoya en el espacio que delimitan las habilidades de lectura, la competencia literaria y la experiencia lectora. [...] La relación entre estos componentes la mantiene el intertexto lector, que equilibra, gestiona y pone en conexión las distintas aportaciones del lector.

La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector [...]. (MENDONZA FILLOLA, 2008, s/p).

Desse modo, o intertexto leitor possibilita que as distintas contribuições do leitor se façam presentes no processo de leitura. Já a recepção lecto-literária advém dos conhecimentos e das referências culturais dos leitores, que formam a competência literária e o intertexto leitor. A intertextualidade possibilita que o texto ganhe novos caminhos. O acesso ao significado do texto se dá quando as contribuições do leitor identificam os indícios que aparecem no texto. A leitura do texto literário, portanto, ocorre como um processo interativo. Este torna-se, assim, um modelo essencial para as atividades de leitura e de compreensão leitora dos textos literários.

Os documentos oficiais de educação apontam para a diversidade textual no ensino de língua estrangeira. Acredita-se que, dentro dessa pluralidade textual, o texto literário está inserido como componente imprescindível para o ensino de língua estrangeira, para que haja a contribuição dos textos literários para a percepção da sua heterogeneidade, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC/SEB, 2006, p. 92).

É notória a importância dada à diversidade textual pelos documentos oficiais da educação brasileira, comprovando o pressuposto de que o aluno deve lidar com variados tipos de texto ao longo do processo educativo, sem que haja predileção por determinados gêneros em detrimento de outros. Há de ser trabalhado o maior número de textos pelo professor na sala de aula, para que o aluno tenha contato com diferentes gêneros textuais, compreendendo o funcionamento da língua naquele gênero textual em questão. Por extensão, entende-se que os materiais didáticos utilizados na sala de aula de língua estrangeira, bem como nos livros didáticos, deveriam atender a essa heterogeneidade para o ensino de língua espanhola.

A proposta de ensino de língua estrangeira com a presença da diversidade textual contribui para que ocorra a efetiva autenticidade da utilização do gênero literário, com sua vasta tipologia (conto, romance, autobiografia, soneto, ode, elegia, epitalâmio, microconto, fábula, epopeia, crônica, novela, ensaio, peça teatral, etc.), e, também, sua inserção nos materiais didáticos de ELE, ao longo dos volumes nas unidades didáticas dos livros. A importância dessas considerações é verificada no

seguinte fragmento das OCEM, que informa sobre a importância do letramento literário e da literatura no ensino escolar:

Faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. (MEC/SEB, 2006, p. 55)

O letramento literário condiz com a experiência literária ao se ter contato com o texto literário. Indica-se que há uma linguagem utilizada de uso incomum que fomenta o estranhamento no leitor, que é convidado a suplantá-la, e que colabora com a sua visão de mundo. Assim, as OCEM reiteram o valor do uso do texto literário no ensino de língua estrangeira e da sua presença no material didático de Espanhol Língua Estrangeira.

A importância da leitura é enfática para o ensino de línguas estrangeiras, pois proporciona o desenvolvimento do

leitor, de modo que deve potencializar a formação de um sujeito reflexivo e crítico. Há uma incidência das OCEM na leitura, apesar de propor, também, a comunicação oral e a prática escrita como pilares para o ensino de línguas estrangeiras. Quanto à leitura, não se deve reduzi-la aos elementos gramaticais nem compartimentá-la em segmentos (MEC/SEB, 2006, p. 113-4).

A leitura preconizada pelas OCEM não deve reduzir os textos de todo seu rico arcabouço para que não seja aniquilada toda a amplitude e riqueza vigorada pela leitura. A compreensão, portanto, não deve ser simplificada aos elementos linguísticos textuais nem à hierarquia textual. Tampouco, a leitura deve ser fruto da segmentação textual. Portanto, não se deve compartimentá-la nem reduzi-la. A leitura deve ser integradora, reconhecadora das linguagens, dos fenômenos multidimensionais, da realidade conflituosa, antagônica, ambígua, da reconstrução de sentidos, da diversidade e da reinterpretação da unicidade.

As OCEM colocam em relevância o ensino de Espanhol Língua Estrangeira, já que há um capítulo do módulo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, intitulado “Conhecimentos de Espanhol”, que traz questões pertencentes ao ensino da Língua Espanhola na educação básica brasileira. Veicula-se que a obrigatoriedade da disposição do ensino de Espanhol é dada pela conformidade com as leis brasileiras para o incentivo de ensino de língua estrangeira, e, precisamente, do ensino da língua espanhola na educação básica. Para que o ensino seja efetivo, segundo as OCEM, é necessária a participação ativa das instituições de ensino superior com a licenciatura, ou seja, que formam professores, para que ocorra a “leitura, análise e discussão” dos documentos referentes ao ensino de língua estrangeira na educação. Ademais, o ambiente profissional, ou seja, as esco-

las, adquire importância por ser também espaço onde a “leitura, análise e discussão” fazem-se presentes. E veicula-se que há o “objetivo cultural, político e econômico” para que o ensino da língua espanhola vigore na sociedade brasileira. Portanto, faz-se necessário que haja a crítica e a reflexão sobre aquilo que prescrevem e fomentam as leis e os documentos oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras.

Devido ao fator de mudança presente na sociedade atual, as OCEM indicam que a sua proposta deve ser revista, reavaliada e modificada, se for o caso, para que atenda efetivamente ao ensino educativo global vigente. Os conteúdos e a adaptação das propostas veiculadas devem ser discutidos pelos professores e demais envolvidos no processo educativo, de acordo com cada situação e a proposta pedagógica da instituição escolar. O ensino de língua estrangeira no ensino médio deve abranger todos os responsáveis pela educação e não deve se restringir somente às prescrições dos documentos oficiais, de modo crítico e reflexivo.

De modo mais restritivo, no tópico sobre “habilidades, competências e meios para alcançá-las”, há a seguinte especificação para a compreensão leitora no ensino de Espanhol Língua Estrangeira:

[...] o desenvolvimento da *compreensão leitora*, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado,

mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele. (MEC/SEB, 2006, p. 151).

Nesse caso, a compreensão leitora não deve ser resumida aos modelos unidirecionais de leitura, seja o ascendente ou o descendente, mas deve tornar-se presença de modo multidirecional, com a participação do leitor, juntamente com o texto, o autor e o contexto, todos imbuídos do processo de leitura. Ler, portanto, é mais do que decodificar letras e palavras. O sentido do texto vai além do que está puramente escrito ou falado. É uma construção que conta com as experiências pessoais do leitor, com o seu conhecimento prévio e as inter-relações estabelecidas por ele.

Sobre o uso do material didático no ensino de língua estrangeira, as OCEM (MEC/SEB, 2006, p. 154) ponderam o caráter incisivo sobre o uso corriqueiro do livro didático como o único ou mais usado material didático para o ensino de língua estrangeira. Mostra-se, portanto, importante verificar os textos que são veiculados pelo livro didático, de onde partem as questões de compreensão leitora, e, no caso específico, averiguar os textos literários presentes nos livros didáticos analisados. Há a sinalização de que o livro didático é um recurso para a estruturação e desenvolvimento das aulas em língua estrangeira, não devendo ser considerado o único recurso disponível a critério do professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não apresentam especificidades para o ensino de determinada língua estrangeira moderna, como o faz as OCEM em relação ao capítulo exclusivo sobre o ensino da língua espanhola. Inicialmente,

no capítulo concernente aos “Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna”, é colocada a importância das línguas estrangeiras na educação, assegurada pela LDB, como uma disciplina igualmente relevante como outra qualquer do currículo e para a formação do aluno.

A relevância social de aprender língua estrangeira não é atual, já que esteve presente na sociedade em momentos anteriores. O diferencial dos PCN, como dito anteriormente, foi o de conferir importância ao ensino da língua estrangeira na educação básica, tal como ao de outra disciplina qualquer do ensino médio. A formação cidadã, realizada a partir da competência linguística, do aluno capaz de produzir e compreender enunciados também é apontada como um fator importante para o ensino de línguas estrangeiras.

Além da formação do cidadão, a formação para o mercado de trabalho é um dos norteadores para esse ensino no Ensino Médio, segundo o documento citado (MEC/SEB, 2000, p. 25). Além de formar o cidadão, veicula-se que há a necessidade de formar um indivíduo compatível com as necessidades profissionais do mundo atual. Apresenta-se que o inglês e o espanhol têm importância na vida profissional no Brasil atual, outorgando, assim, um fundamento para a importância da língua estrangeira no ensino médio no contexto atual.

Em relação às habilidades e às competências que devem ser alcançadas, os PCN (MEC/SEB, 2000, p. 29) pontuam o seguinte: “Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto.” Além de “produzir enunciados gramaticalmente corretos” em

língua estrangeira, o aluno deve perceber o contexto em que o texto se articula. É necessário mais do que produzir frases corretas; é necessário articular os enunciados em um “contexto específico de maneira a que se produza a comunicação”. Assim, a língua estrangeira deve propiciar que o aluno articule o contexto ao texto.

Outra consideração importante assinalada pelos PCN (MEC/SEB, 2000, p. 30) recai sobre a questão cultural no ensino de línguas estrangeiras. A importância conferida à cultura dos povos da língua estrangeira ensinada no ensino médio serve para criar diálogos, estabelecer semelhanças e diferenças de interculturalidade. Ao entrar em contato com outra cultura, o aluno amplia seus horizontes e passa a refletir mais sobre a sua própria cultura e o seu entorno social, conforme salienta o documento oficial em questão. Não se deve, portanto, anular as questões culturais ou ofuscá-las no ensino de línguas estrangeiras. Salienta-se que as produções culturais perpassam os textos literários com toda a sua diversidade e matizes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) procuram traçar o diálogo entre os educadores, visando ao papel central que eles desempenham na condução e no aperfeiçoamento do processo educativo (2002, p. 7). De certo modo, os PCN+ complementam as diretrizes dos PCN. Há a solicitação de mudança dos saberes oficiais para a promoção das competências. O aluno não deve ser um baú no qual se deposita conhecimento, deve percorrer as vias dinâmicas do conhecimento e do interesse.

Para orientar os professores de língua estrangeira, os PCN+ sinalizam para sua articulação com a língua materna, ge-

rando competências e habilidades que são trabalhadas nas atividades de uso do idioma. O professor deve assim fazer uso dos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos, fomentar divergências e convergências e propiciar situações reais de uso da língua estrangeira. A preparação para o mundo social e do trabalho se dá com o acesso à informação e à mobilização de competências e habilidades adequadas. A língua estrangeira também é indicada como ferramenta para articular distintas áreas, possibilitando variados suportes para diversas atividades e projetos interdisciplinares.

Entre várias competências e conceituações apresentadas no documento oficial, veicula-se o uso de diferentes gêneros textuais para o ensino de línguas estrangeiras no ensino médio. O texto literário também deve ser usado, bem como os demais tipos de textos. O professor não se deve ater somente ao texto, mas deve considerar a intencionalidade e o contexto. A leitura se dá com o domínio dessa articulação.

Sobre a seleção de conteúdos de língua estrangeira, nos PCN+, o tópico “Leitura e interpretação de textos” expõe que o professor deve possibilitar que o aluno seja exposto a textos de naturezas variadas, nas modalidades escrita e oral, de linguagem formal e informal, para a comparação dos diversos recursos comunicativos. Através da leitura, o aluno deve ser capaz de observar a norma e a transgressão textual do uso do idioma, as variantes dialetais, as estratégias não verbais e verbais e as seleções vocabulares. De acordo com os PCN+ (MEC/SEB, 2002, p. 107), “[...] ler e compreender uma língua estrangeira deve ser um meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo.”

Os PCN+ e os demais documentos oficiais apresentam o texto como ponto de partida para o ensino da língua estrangeira moderna. Veicula-se, portanto, a importância do texto (literário ou não), sua leitura e sua compreensão para o ensino efetivo da língua estrangeira, juntamente com suas questões sociais e culturais.

A LITERATURA E O ENSINO DE ELE

Cleudene Aragão (2006, p. 20) menciona que o interesse pela língua espanhola vem crescendo no Brasil, assim como o quantitativo de pessoas relacionadas ao seu ensino, indicando um “campo fértil” para professores. A autora indica a Lei nº 11.161 como um marco para o ensino de ELE no Brasil, já que estipula a obrigatoriedade do seu ensino no nível médio. Assim, Aragão propõe que deva ser dada atenção à formação docente para que os professores estejam bem preparados.

A autora ressalta a importância da literatura no currículo de Letras que, de acordo com a percepção crítica e reflexiva do cotidiano, não pode apresentar uma metodologia inadequada, nem ser centralizada no tratamento historicista da literatura, muito menos apresentar ausência do uso do texto literário na aula de ELE. Pelas considerações tecidas, Aragão demonstra preocupação pela formação docente como ponto de partida de sua pesquisa, ao querer averiguar a contribuição da literatura na formação de professores de ELE, tornando-os mais preparados para o uso dos textos literários nas futuras aulas.

A didática da Literatura não pode ocorrer somente no cunho teórico, mas deve fomentar o cunho prático. Segundo Santos (2009, p. 2288), são apresentados os seguintes fatores que explicam o não uso do texto literário em sala de aula por professores:

Esses professores reportaram que não utilizavam o discurso literário por considerá-lo uma modalidade complexa, elaborada e de pouca incidência nos usos mais frequentes do sistema da língua, sendo assim, não encontravam espaço para o seu uso em sala de aula. Além do mais, afirmaram que a literatura não era o interesse básico do aluno, pois o que ele queria era aprender língua e não literatura; que os textos literários presentes nos materiais didáticos para o ensino de língua serviam apenas para ensinar cultura e deveriam estar presentes nas atividades sempre que houvesse a necessidade de introduzir questões culturais e que, em sua graduação, as disciplinas de língua e literatura eram ensinadas em separado e, por isso, não sabiam como inserir um texto literário nas aulas de língua.

A ocorrência de que professores não utilizavam o texto literário na sala de aula porque não tiveram uma formação que lhes mostrasse, na teoria e na prática, como fazê-lo, é uma questão alarmante, de acordo com a autora. O trabalho com o texto literário mostra-se importante para a formação docente e para a

didática literária, já que é um dos gêneros que formam o leitor escolar. A sua ausência na formação escolar do aluno acarreta o apagamento do ensino de um gênero, criando lacunas no processo leitor dos alunos.

Isabella Leibrandt (2007) postula que atualmente é grande o número de publicações que versam sobre a didática da Literatura, seja pela reflexão e pela crítica dos princípios pedagógicos, seja pelos procedimentos que rompem com os métodos tradicionais de ensino, dando mais ênfase ao aluno e ao leitor. Há o fomento para a mudança pedagógica com a problematização do lugar da literatura no ensino. Ao referenciar-se às postulações de Joaquin Aguirre, Leibrandt mediatiza a oposição ao programa historicista para o ensino de Literatura, centrada nos conhecimentos históricos sobre autores e textos, além da leitura de poucas obras, distanciadas da inovação tecnológica.

Ao conceber a literatura como uma atividade, percebe-se o fundamento da busca de novos percursos com o auxílio das novas tecnologias. O que deve ser ensinado permitirá o advento do como deve ser ensinado, atrelando-se aos atuais princípios ativos pedagógicos de ensino, centralizados no aluno. Ambos os autores postulam uma mudança que consiste na passagem da visão da literatura estipulada pelos conhecimentos estáticos para aquela consistida na experiência. Trata-se de uma experimentação dinâmica. Apesar da crescente bibliografia sobre o ensino de Literatura no panorama atual, Leibrandt menciona que a didática da Literatura não vem evoluindo como outras específicas. Ao utilizar-se de Jorge Moreno Arteaga de Venezuela, Leibrandt menciona a responsabilidade das instituições na formação literária dos professores, que terão como tarefa tornar crianças e jovens em “verdadeiros” leitores.

Ao referir-se aos autores Maria Victoria Alzate Piedrahita e Antonio Muñoz Molina, Leibrandt interliga a didática da Literatura à junção pedagógica dos elementos multimídia, com finalidade complementar e promoção das potencialidades informativas. No entanto, essa interligação fulcral, na atualidade, não é recorrente no ensino da Literatura, segundo as constatações dos autores. Apesar dessa observação, Leibrandt sinaliza que esse ensino vem ganhando novos caminhos com as contribuições da pedagogia, da psicologia e das teorias de recepção comunicativa e interativa, que promoveram uma nova concepção de literatura.

Ao mencionar a atualidade da didática da Literatura, Leibrandt cita Mendonza Fillola como crítico referencial sobre o tema, que tematiza a apresentação das conexões e da correlação existente em torno da psicopedagogia, as contribuições linguísticas e literárias para o desenvolvimento e a aplicação das metodologias e atividades nessa área. Essa nova abordagem apresenta, segundo a autora:

Una perspectiva literaria centrada en el lector, en su percepción del texto y en su goce estético, una perspectiva pedagógica centrada en el alumno (y no en los contenidos o en el profesor) así como una perspectiva psicológica centrada en los procesos cognitivos, de carácter constructivistas. (LEIBRANDT, 2007, s\p)

A autora pontua que auxiliar os alunos a ler compreensivamente os textos literários é um ponto igualitário, já que, dessa forma, eles são auxiliados a crescer como pessoas na sua

relação com os outros e com o seu entorno. Para possibilitar que isso ocorra, o professor deve selecionar textos que proponham a participação ativa do aluno para que se alcance a experiência individual e coletiva no ensino da Literatura. Há, portanto, que se dirigir para o conhecimento da literatura. A didática da Literatura segundo Leibrandt, deve, no trabalho efetivo com os textos literários, insurgir a humanização do leitor-aluno que se forma e se desenvolve a partir do ensino da Literatura. Sobre o efeito secundário da leitura das obras literárias, estipula-se que “[...] forma y perfecciona la capacidad expresiva, estimula nuestra imaginación y creatividad” (LEINBRANDT, 2007, s\p). Esses mecanismos formam um leitor que potencializa o ato de criação e de leitura. A didática da Literatura, portanto, deve potencializar a formação literária, formando leitores críticos e criativos, além de propiciar o desenvolvimento de valores e da sensibilidade estética.

A LITERATURA NO ENSINO

Mery Cruz Calvo, em sua dissertação, *Leer literatura en secundaria: las indeterminaciones como criterio teórico y pedagógico*, sinaliza para a prática e a reflexão docentes no ensino de Literatura no âmbito da sala de aula. A autora menciona que os docentes são impelidos a justificar a leitura no ensino de Literatura, para fomentá-la e desfrutá-la. A leitura, desse modo, se limitaria ao que se remete às justificações, explicações e razões. As pesquisas e investigações não dão cabo da transformação que deveria ocorrer na educação literária, em relação à prática e ao enfoque docentes. A formação docente é um elemento fulcral

para o ensino da Literatura, já que é atribuída aos professores a formação literária do aluno, com a função de alfabetizá-lo e inseri-lo no mundo letrado. De um modo, a literatura se tornou uma experiência do âmbito privado, pessoal e íntimo; e de outro, tornou-se uma experiência comunitária, pública e social no espaço da escola. O estabelecimento de relação, que propõe o diálogo entre dois espaços, ocorre com o embate de interesses, presentes em cada lado da balança. Mostra-se uma tarefa difícil de ser realizada, pois o jogo de interesses privilegia um dos lados, desfazendo-se do outro.

Verificar o processo de leitura dos textos literários é o fomento da pesquisa de Mery Calvo. A ênfase analítica recai sobre as indeterminações, termo cunhado por Wolfgang Iser, no âmbito teórico e pedagógico, relacionando a teoria à prática. A atualização e o jogo de inter-relações dos textos literários a partir da leitura, os seus atributos constituintes do cânon literário e a participação ativa e criativa do leitor em sua leitura são disposições cabíveis às indeterminações da leitura nos textos de ficção, ou seja, da literatura. A pesquisa questiona e propõe elementos pedagógicos e conceitos operacionais para intervir na leitura dos alunos, a fim de diminuir o antagonismo entre a escola e a sociedade, aproximando esses dois espaços, de acordo com uma educação literária, relacionada com uma formação cultural, primando pela relação próxima entre os livros e o leitor. Procura-se, portanto, aproximar, através de práticas pedagógicas e instrumentalização teórica, o leitor dos livros, com base no processo de leitura.

Ao justificar o uso dos textos literários como objeto de sua pesquisa, a partir do processo de leitura, Mery Calvo fundamenta e pontua a presença das indeterminações no eixo articu-

latório entre leitor e texto. Observa-se um importante papel do leitor diante da leitura dos textos literários. O leitor deve construir sentidos potenciais das obras literárias lidas. Como não há o estabelecimento de uma comunicação humana direta, o leitor deve atualizar a sua leitura, preencher os vazios e os silêncios dos textos, que são indeterminações que dão sentido à obra.

A autora considera que os modelos pedagógicos empregados na didática da Literatura provêm do desenvolvimento das diferentes teorias literárias, presentes na variedade de enfoques e perspectivas. A recepção estética arraiga-se nos receptores, leitores e atualizadores das obras literárias, representados, na escola, pelos professores e alunos. Apresenta uma faceta interativa, pois propicia a participação dos sujeitos leitores e a recriação dos múltiplos sentidos dos textos literários. A experiência leitora interage com a obra, de modo que o significado não é exclusivo do autor nem do próprio texto literário. É permitida a inserção crítica e reflexiva do leitor, do aluno, no processo de leitura dos textos literários.

As teorias da recepção do efeito estético involucram-se na compreensão da literatura. Para a compreensão e o ensino da Literatura, nada melhor do que partir de seu elemento primordial, o texto literário, para fundamentar a atividade leitora. Nessa perspectiva, a leitura não pode ser limitada à análise das impressões do texto literário, mas deve remeter-se aos processos cognitivos conscientes da elaboração e transmissão de mensagens e das implicações cognitivas envolvidas. Para que a prática da leitura não se restrinja à experiência superficial, é importante a mediação docente com suas práticas pedagógicas no ensino da Literatura. O professor deve possuir a competência literária para suprir as indeterminações.

A ideia de redes como um conjunto aberto, formadas por sujeitos autônomos, ao invés do isolamento de cada obra literária lida, propicia a formação de uma teia de leitura que potencializa a diversidade expressiva da linguagem artística para orientar a leitura dos alunos. Os docentes devem definir critérios teóricos e pedagógicos na organização do currículo em razão da construção dos cânones das leituras literárias institucionalizadas. Com a abertura para a diversidade da linguagem literária, insurgem-se gêneros “puros” ou “híbridos”, abrem-se espaços para grupos minoritários, realiza-se convergência entre obras clássicas e contemporâneas, além de veicular as características intertextuais e de empréstimos das expressões estéticas verbais.

Mery Cruz Calvo reflete sobre os processos cognitivos, metacognitivos e relacionais presentes nas aulas com o ensino de Literatura, com a leitura dos alunos. Em relação aos textos literários, objetiva-se o fomento da capacidade de interpretação crítica, o estabelecimento das relações intertextuais, a realização das inferências, o contato com novas formas expressivas.

A leitura do texto literário verbaliza conhecimento, através das informações, dos aprendizados e das interpretações sobre a vida e o mundo. Ademais, afeta-se a cognição com o discurso literário que não requer representar um pensamento lógico-científico. Ao remeter-se a Iser, a autora pontua que a estrutura textual das obras literárias delimita a interpretação literária, concretizando as reações e conduzindo os afetos insurgentes. Sobre a teia narrativa, a autora indica dois elementos relevantes que a constituem: a intertextualidade e a polifonia. A primeira constitui-se pelas referências intertextuais. A segunda se dá com a polifonia de vozes das intervenções de personagens e de narradores que assumem discursos e posições ideológicas.

A participação docente deve ser efetiva no processo de leitura dos textos literários na sala de aula. A leitura na escola torna-se uma experiência socializadora (2010, p. 31) quando os envolvidos nesse processo exercem seus papéis, seja para antecipar estratégias que possibilitem a interpretação, seja para participar ativamente dos seus repertórios e os do texto. O professor também possui um ativo papel: o de mediar a formação leitora. O processo de leitura deve possibilitar o advento da competência cognitiva, com o elemento prazeroso, o deleite oriundo da leitura do texto literário. Mostra-se, assim, uma sucessão para o trabalho com os textos literários, suscitados pelo ensino da Literatura em sala de aula.

O TEXTO LITERÁRIO NO MATERIAL DIDÁTICO E A COMPREENSÃO LEITORA

Acredita-se que é extremamente importante o uso do texto literário nas aulas de LE, já que é uma modalidade discursiva com sua especificidade do uso expressivo da língua. Segundo Mendonza Fillola (2002), o texto literário possui arcabouço linguístico, cultural e comunicativo, incluindo-se ainda a “diversidade expressiva da língua” na linguagem literária. Desse modo, é de grande importância a presença do texto literário no material didático de ELE, da mesma forma que, para atender ao maior número de gêneros textuais, o livro didático deveria atender à diversidade dos gêneros textuais em suas unidades didáticas.

Mendonza Fillola considera que a presença do texto literário, na aula de ELE, estimula a participação do aluno que observa, reconhece e infere valores expressivos e comunicativos de acordo com as particularidades do discurso literário. Ademais,

a funcionalidade do texto literário condiz com a orientação das possibilidades do potencial expressivo literário para a utilização e o conhecimento da língua, bem como sua ampliação a partir de inferências de aprendizagem da expressividade linguística.

Mendonza Fillola (2004b, p. 1) expõe que os textos literários costumam estar relegados nos materiais das atividades de formação e aprendizagem de língua estrangeira, por causa da consideração de que o discurso literário é complexo e elaborado, com pouca incidência no uso mais habitual do sistema da língua. Segundo o autor, contrariamente à posição de escamoteação sofrida pelo texto literário, a diversidade de concreções literárias fornece possibilidades suficientes para a aprendizagem dos alunos a partir dos materiais literários.

Ana Cristina Santos (2005) pondera que, em sua prática docente, observa como o texto literário nas aulas de ELE surge somente como mostra de cultura e para a aplicação de algum ponto lexical ou gramatical. A autora menciona que, ao analisar as propostas de compreensão leitora presentes nos manuais didáticos, percebe-se que não há atividade que considere a diferença entre a linguagem discursiva e a linguagem literária, mas somente com a apresentação do texto literário com atividades de linguagem discursiva, alcunhado com a finalidade prática e a intenção informativa.

Ela indica que, para grande parcela de professores de Espanhol Língua Estrangeira, o texto literário não está presente na prática de seu dia a dia na sala de aula, demonstrado pela análise das atividades propostas pelos professores aos alunos, em que foram encontrados vários gêneros textuais, menos o literário. E considera que a visão restritiva do uso do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de ELE conduz

desde a sua segmentação até a sua ausência total. Acrescenta que o não aparecimento do texto literário com atividades de leitura interativa no material didático utilizado em sala de aula contribui para essa ausência.

Para a autora, muitas vezes, é o livro didático que guia a prática docente do professor, e as orientações metodológicas contidas neles não direcionam o professor ao modo de utilização do texto literário. Além disso, os livros didáticos não propõem atividades de leitura de acordo com a especificidade literária. No final das contas, o professor acaba por não utilizá-los na sala de aula. Não há espaço na aula de ELE para as atividades que valorizam o conteúdo estético pertencente ao discurso literário, utilizando-se de estratégias diferentes daquelas presentes em outras tipologias. Supõe-se que “[...] dessa maneira, os livros didáticos e os professores veem o discurso literário como ilustrativo e de difícil acesso e compreensão. Este círculo vicioso leva desde a sua inexistência à subutilização nas classes de E/LE.” (SANTOS, 2005, s/p).

TEXTO LITERÁRIO NO MATERIAL DIDÁTICO DE ELE

Ana Cristina Santos, em “A inserção do discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de E/LE”, menciona a ocorrência da subutilização do texto literário nas aulas e nos materiais didáticos de E/LE, observada ao longo da prática docente. O texto literário aparece, muitas vezes, como exposição cultural, como aplicação de ponto gramatical ou lexical e como uso para atividades de compreensão leitora, sem serem trabalhadas as especificidades do gênero literário.

Há uma visão restritiva do uso do texto literário no processo de ensino e aprendizagem de ELE, acarretando a segmentação e a ausência do gênero na sala de aula. Segundo a autora, não há exercícios que ditem o desenvolvimento e o aprimoramento da linguagem literária. As atividades centram-se nos modelos de leitura ascendente e descendente, em sua maioria, sem a apreensão do gênero textual em questão. Os exercícios privilegiam a localização de informações, a memorização vocabular e a ilustração morfosintática, excluindo-se assim o conteúdo estético do texto literário. O livro didático reitera o uso gramatical, comunicativo e cultural. O discurso literário, com suas marcas linguísticas e estilísticas, e a competência literária são escamoteados. A exclusão do texto literário na sala de aula se dá pela concepção de que as atividades com o texto literário raramente desenvolvem a competência leitora do aluno. Ao não escolher o uso do texto literário para a compreensão leitora, o professor não considera esse tipo de texto como um texto compreensível a partir da leitura.

O texto literário ocupou espaços distintos de acordo com a perspectiva adotada pelos diferentes métodos para o ensino de língua estrangeira. No entanto, a característica marcante se refere à subutilização dos textos literários, pelos variados métodos, nos livros didáticos, sem o trabalho com o seu significado literário nas atividades de leitura. Sinaliza-se que, de acordo com o papel do texto literário em cada método, os textos literários faziam parte ou não dos livros didáticos de ensino de ELE. A presença do texto literário no livro didático não garante um objetivo didático, já que ele pode fazer parte do manual didático sem existir alguma proposta de exercícios. A ausência de atividade não contribui para a inserção dele na aula, já que,

sem propostas de exercícios, o professor não se atém ao texto literário, indo para a próxima atividade, pois necessita cumprir o cronograma didático.

A formação de professores também reitera a ausência do texto literário na aula, ao não ser trabalhado o texto literário nas atividades propostas com os textos autênticos. Essa prática consiste em manter a atitude de não trabalhar com o texto literário, por considerá-lo diferente dos demais textos e por vê-lo como uma mostra não autêntica da língua estrangeira.

A ausência dos textos literários na sala de aula implica a falta de desenvolvimento do conhecimento de sua organização textual para os alunos, já que o texto literário participa de uma tipologia e se utiliza também de outra para reescrevê-la subjetivamente. Percebe-se que os textos são utilizados para diferentes objetivos e favorecem o conhecimento intertextual e a competência comunicativa. O texto literário possibilita ao professor o ensino dos conhecimentos, dos valores e das atitudes interculturais, possibilitando que seja percebida a diferença entre a sociedade em que se vive e a pertencente à língua estrangeira.

Santos menciona que o acesso ao texto literário ocorre através da leitura. Não se trata de uma leitura mecânica, mas de uma leitura com a interação entre o gênero do texto e o conhecimento de mundo do autor e do leitor. Deve-se mediar os ensaios antecipatórios, inferenciais e interpretativos, propiciando o desenvolvimento das marcas linguísticas e estilísticas diferenciais que o caracterizam.

Saber diferenciar a linguagem literária e a não literária é igualmente importante para as atividades propostas para o texto literário. Santos (2007b, p. 36) realiza a seguinte ponderação:

En el lenguaje no-literario predomina una finalidad práctica, se pretende transmitir unos contenidos específicos y la forma sólo interesa siempre y cuando refleje con exactitud y corrección lo que se quiere transmitir. El enunciador posee una intención informatiza y utiliza un lenguaje discursivo. En el discurso literario no sólo los contenidos son importantes, sino también la forma. Ésta interesa tanto o más que los contenidos que se quiere transmitir. Es importante no sólo el qué, sino también el como se dice. Así, predomina la finalidad estética del discurso y no la utilitaria. El enunciador se guía en este caso, por la finalidad estética – crear belleza mediante el uso de la lengua – y emplea un lenguaje literario. El efecto primordial del uso estético de la lengua es que concede a la palabra un privilegio del que carece en otros tipos de discursos más prácticos e inmediatos: la autosuficiencia.

Además das características atribuídas à linguagem literária, adiciona-se a estrutura do discurso literário em prosa e em verso. Esse discurso apresenta a seleção dos significantes em função das impressões e dos sentimentos que se quer despertar no coenunciador e o emprego sistemático dos recursos estilísticos dos textos literários. Há um predomínio dos significados conotativos das palavras em relação aos denotativos. O caráter autossuficiente desse discurso proporciona a ambiguidade das palavras.

Desse modo, o uso do texto literário é extremamente importante devido aos elementos plurais que o compõem. A sua utilização nas aulas de E/LE pode fomentar a percepção

do contrato comunicativo, que se estabelece na interação entre leitor e autor. É importante perceber que os contratos estabelecidos, juntamente ao discurso literário, especificam uma cultura em uma época, de modo que leitores de épocas e culturas distintas acrescentam novas significações ao texto. Atenta-se para a procura da plurissignificação dentro do próprio texto, construído pelo enunciador. E, no contrato comunicativo do discurso literário, devem-se perceber os processos utilizados pelo autor para criar novos significados no texto literário, proporcionando o advento de novas relações com o mundo. Santos indica que cada gênero ou subgênero possui suas especificidades contratuais no discurso literário, pois cada contrato se liga a um gênero dentro de uma específica situação comunicativa. Postula-se que as especificidades do texto literário devem ser consideradas pelo professor nas aulas de ELE.

Mendonza Fillola (2004b, p. 1) considera que a não utilização do texto literário para a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá pela consideração de que o discurso literário é complexo e pouco incidente no sistema da língua. O autor aponta que o interesse pelo uso de materiais didáticos relaciona-se com o interesse crescente da atividade pessoal nos processos de aprendizagem, especialmente, da atividade da recepção leitora. O texto literário é o resultado do conjunto de usos da língua, fazendo-se presente sua dimensão linguística inquestionável. O uso dos materiais literários no currículo e na aula de LE deve ser concebido para a compreensão de que a literatura e o discurso literário não são sinônimos de complexidade linguística; tampouco, se dão sob um arbitrário desvio do uso da língua, já que, muitas vezes, a produção literária mostra simplicidade expositiva, substancial gramática e composição clara.

A seleção dos textos literários para o ensino de LE possibilita múltiplas atividades para desenvolver aspectos da aprendizagem linguística, cultural e comunicativa, acedendo-se a singular mostra de usos da linguagem literária e da diversidade expressiva da língua, proporcionando a extração de conhecimentos, aplicações práticas, pragmáticas e funcionais para os professores e os alunos. Acredita-se que cada modalidade discursiva apresenta sua especificidade e reunidas formam a “riqueza expressiva” da língua. O autor considera que “[...] el texto literário es soporte y reflejo de los usos lingüísticos en sus funciones básicas de interrelación en la comunicación estética.” (MENDONZA FILLOLA, 2004b, p. 3).

A competência linguística e a competência literária mostram-se em inter-relação quando atendem ao interesse didático do uso do texto literário na aprendizagem de LE. A renovação da valorização didática do uso do texto literário carrega consigo as teorias da recepção do discurso literário e as estratégias de recepção e de produção. A recepção do texto literário preconiza a vinculação de vários conhecimentos e contribuições da competência literária e da comunicativa. Os estímulos textuais provocam o compartilhamento e a ativação dos saberes das duas competências. Na leitura, “[...] las habilidades y estrategias lingüísticas ponen en marcha los saberes referidos a aspectos normativos y pragmáticos.” (MENDONZA FILLOLA, 2004b, p. 4).

Sobre os valores e as funções dos textos literários no ensino de LE, Mendonza Fillola constata que o texto literário ganha novas matizes de ordem didática quando utilizado na aula de LE. Com ele, estão o viés linguístico, o *input* para a aprendizagem e os seus valores culturais e estéticos, apresentan-

do várias possibilidades didáticas da formação linguística com a interligação entre o uso cotidiano e o uso criativo e estético, e entre o normativo e o pragmático. A sua presença no currículo e nas atividades de aula potencializa o desenvolvimento de aprendizagens significativas e funcionais da LE. Além das suas finalidades estéticas e lúdicas, adquire outras perspectivas e possibilidades de formação. Para justificar o uso do texto literário no ensino de LE, Mendonza Fillola (2004b, p. 11) aponta as seguintes razões:

- 1) en primer lugar, la combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos;
- 2) el continuum de usos, códigos y expresividad que funciona como *input* para la formación; y
- 3) la lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen.

Para conhecer uma língua, deve-se estar capacitado para o seu uso pragmático. O conhecimento sociocultural das convenções do uso da língua torna possível o desenvolvimento das diferentes capacidades comunicativas em LE. O conhecimento de uma língua supõe possessão de mais conhecimentos dos que atribuídos à norma gramatical. O sistema de língua vigora no texto literário. Através do discurso literário, o *continuum* entre o discurso cotidiano e o discurso poético, regulados pelo uso e pela estruturação de significados.

Segundo Santos (2005, p. 2), a diversidade textual auxilia o aluno em sua atividade de compreensão leitora, pois lhe permite perceber os diferentes objetivos dos textos, além de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento intertextual e da competência comunicativa. A diversidade tipológica e de atividades proporciona o reconhecimento de várias estratégias na leitura do texto. No texto literário, estabelece-se o contrato comunicativo com o discurso literário, o qual requer a aceitação do leitor e do autor de uma regra comum aos contratos dos gêneros literários, de modo que o autor/narrador e o leitor tornam-se cúmplices.

Santos propõe que o professor deve tomar cuidados para trabalhar o texto literário com os alunos. Deve conhecer as possibilidades reais de os alunos lerem o texto e cumprirem as tarefas propostas. Ela indica que o professor deve atentar-se para as seguintes questões ao propor atividades a partir do uso do texto literário:

- a) qué elementos culturales existentes en el texto el alumno domina: el saber enciclopédico sobre una cultura extranjera, algunas veces, no es suficiente para el alumno percibir el texto como literario – puede que no domine algunas cuestiones específicas de literatura en su propia lengua, y por consiguiente, no dominará en la lengua extranjera; b) proponer textos y actividades de acuerdo con la competencia del lector: cuál es el mínimo de comprensión

narrativa que el alumno debe tener y cuales son los elementos culturales que podrán ser un obstáculo para la comprensión del mensaje del texto. (SANTOS, 2005, p. 8).

Perceber quais os elementos culturais presentes no texto que o aluno domina permite que haja a aproximação entre o texto literário e o aluno, visando ao advento da real compreensão. Obviamente, caso o aluno não domine questões específicas de literatura em sua própria língua, provavelmente, não as dominará em língua estrangeira.

O professor deve adotar a metodologia interativa para o aluno ter participação eficaz nas atividades realizadas. A proposta deve compreender as três etapas de leitura: a pré-leitura, em que deve aparecer a bagagem cultural e o conhecimento prévio do aluno; a leitura, que relaciona o conhecimento prévio às atividades da especialidade do gênero literário; e a pós-leitura, em que o novo conhecimento, adquirido após a leitura, é relacionado à realidade sociocultural do aluno ou à sua experiência de vida.

Uma das primeiras etapas do trabalho com os textos literários é conscientizar os alunos de que a linguagem discursiva é diferente da linguagem literária. Também, mostrar-lhes que um tema pode ser apresentado de várias maneiras, de acordo com o contrato estabelecido entre o enunciador e o coenunciador e com o objetivo pertencente ao texto. Propor atividades que trabalhem o texto literário e o não literário possibilita que seja observado o estabelecimento do contrato comunicativo entre o enunciador e o coenunciador, além de possibilitar questões de compreensão leitora. As atividades propostas para o

texto literário devem também focar especificamente o gênero literário em questão, como as marcas textuais e seus objetivos.

Sobre a atividade leitora na formação de LE, Mendonza Fillola pondera que os estudos sobre as especificidades e os processos da recepção do texto literário trouxeram diversas questões que reorientaram os procedimentos didáticos centrados na atividade leitora do aluno. O autor, entre outras considerações, indica que a partir dos textos literários, o aluno se defronta com uma complexa atividade cognitiva de construção de significados e de atribuição de interpretações, de reconhecimento de elementos, de relações e de usos linguísticos e de atribuição de valores expressivos.

RESULTADOS OBTIDOS

Após a averiguação das atividades propostas para o texto literário, verifica-se que o texto literário é subutilizado pelos livros didáticos analisados, não só pela ausência do texto literário em algumas unidades didáticas, mas também pelas atividades propostas para o texto literário, que, muitas vezes, se restringem ao uso gramatical e lexical da língua estrangeira, e se centralizam nos processos de leitura ascendente e descendente, descartando as vicissitudes da linguagem literária nas atividades e o processo interativo e multidirecional de leitura desses textos.

De acordo com o aporte teórico utilizado, o processo multidirecional representa o modelo de leitura do texto literário, devido à interação existente entre os sujeitos envolvidos, negociando e reconstruindo sentidos. Averiguou-se o predo-

mínio das atividades de leitura, mas foi verificado que essas atividades restringiram-se aos modelos de leitura ascendente e descendente, sem fomentar a leitura interativa. Tampouco a competência lecto-literária esteve desenvolvida nas atividades. As especificidades do discurso literário também estiveram ausentes nas tarefas propostas. Muitas atividades restringiram-se aos exercícios puramente gramaticais, como completar as lacunas do texto literário com artigos em língua espanhola, e aos exercícios meramente lexicais, em que a resposta da atividade era colocar o significado das palavras em Espanhol de acordo com o verbete do dicionário, com o significado denotativo, sem a ocorrência de inferência e interação do aluno.

Observa-se assim que o desenvolvimento da competência lecto-literária não está vinculada às atividades de leitura propostas pelas coleções analisadas dos livros didáticos. Os textos literários são vinculados a atividades de leitura dos modelos ascendentes e descendentes (em sua maioria), de cunho lexical, gramaticais, outras que não se relacionam com a leitura do texto literário e, até mesmo, à ausência de atividades. O modelo interativo é preterido, assim como acontece com o multidirecionamento do processo leitor, sendo escamoteado por questões sobre o léxico ou a gramática, e, inclusive, pela inexistência de atividades para o texto literário.

Verificou-se também a grande quantidade de unidades didáticas que não possuíam um texto literário sequer. Essa ausência impede que o aluno tenha contato com esse tipo de texto no livro didático e não atende à diversidade tipológica preconizada pelos documentos oficiais da educação básica, fundamental para que o aluno tenha contato com textos que possuam diferentes objetivos discursivos.

A diversidade textual permite que o aluno mantenha contato com a heterogeneidade linguística, além de fomentar o conhecimento intertextual e a competência comunicativa. É escamoteada a plurissignificação do discurso literário, fundamental para a percepção das múltiplas possibilidades do sentido, para a formação do aluno crítico e reflexivo, que dialoga com a diversidade, a alteridade e a heterogeneidade, possibilitando a construção da sua identidade no mundo globalizado.

Percebe-se que raramente são desenvolvidas propostas que utilizam as especificidades do texto literário. Há prioridade para os aspectos lexicais e gramaticais, com as atividades de compreensão leitora viáveis para qualquer texto, sem a consideração das especificidades do texto literário.

Depreende-se que, ao apresentar textos literários e atividades condizentes com a competência do leitor (aluno), e atendendo às especificidades do texto literário, o objetivo é atingido. Indica-se que deve fomentar a sensibilização dos alunos para os diferentes tipos textuais, motivando o hábito da leitura e o desenvolvimento das competências linguísticas e literárias, bem como deve possibilitar o ensino de destrezas de leitura e de compreensão úteis para a vida atual no mundo globalizado.

Faz-se necessário assim uma revisão quanto ao uso do texto literário e suas atividades concernentes, a fim de fomentar a presença de atividades que viabilizem o uso da linguagem literária, bem como a especificidade do gênero vinculado, dentro da heterogeneidade da língua em uso, no presente caso, a língua estrangeira, precisamente, a língua espanhola.

Considera-se que o texto literário apresenta sua dimensão linguística evidente, já que se manifesta como produto de

um conjunto de usos da língua, tornando-se importante o seu uso nos materiais literários, e, por conseguinte, no livro didático na aula de língua estrangeira. Depreende-se que a literatura e o discurso literário não são sinônimos de complexidade linguística, nem são oriundos do desvio do uso da língua, pois a produção literária, em muitas ocasiões, pode mostrar simplicidade expositiva, essencialidade gramatical e clareza de composição. Desse modo, entende-se que o texto literário deve, sim, estar presente nos materiais didáticos e nos livros didáticos utilizados na sala de aula de ELE.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, C. de O. *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio*, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores. Barcelona, 2006. Tesis doctoral. Disponível em: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA_TESIS.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

CALVO, M. C. Leer literatura en secundaria: las indeterminaciones como critério teórico y pedagógico. Trabajo de fin de máster. Universitat de Barcelona. Septiembre de 2010. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16382/1/Cruz_Leer_literatura_en_secundaria.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

CORRÊA, E. F. Gêneros textuais no contexto digital e educacional. In: Simpósio Nacional em estudos de gêneros textuais, 4. 2007. *Anais*. Tubarão: UNISUL, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/44.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LEIBRANDT, I. La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Revista Espetáculo*. n. 36. Julio-octubre, 2007. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>>. Acesso em: 9 mar. 2013.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARTINS, I. *Síntesis: curso de lengua española*. v. 1. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *Síntesis: curso de lengua española*. v. 2. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *Síntesis: curso de lengua española*. v. 3. São Paulo: Ática, 2010.

MEC/SEB. _____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Línguas, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Ensino Médio. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna.

Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2016.

MEC/SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MENDONZA FILLOLA, A. *La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html>. Acesso em: 01 mar. 2013.

_____. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004a. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lecto-literaria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_2>. Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. *Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa*. RedELE. Red Electrónica del Español como Lengua Extranjera. Junio, 2004b. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817>. Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/plate-ro/12470624320125064621457/index.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

OSMAN, S. et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 2. ed. v. 1. São Paulo: Macmillan, 2010.

_____. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 2. ed. v. 2. São Paulo: Macmillan, 2010.

_____. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 2. ed. v. 3. São Paulo: Macmillan, 2010.

PICANÇO, D. C.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer Español*. v. 1. Curitiba: Base Editorial, 2010.

_____. *El arte de leer Español*. v. 2. Curitiba: Base Editorial, 2010.

_____. *El arte de leer Español*. v. 3. Curitiba: Base Editorial, 2010.

SANTOS, A. C. El género literario y la comprensión lectora en clases de E/LE. In: *Actas del II Simposio Internacional de Didáctica de Español para extranjeros*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, 2005.

_____. A formação do professor e a compreensão leitora do texto literário. *Cadernos do CNLF*, v. X, n. 05 - Línguas Estrangeiras. X Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/01.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

_____. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERRREIRA, A. M. C.; JUNGER, C. S. V.; SANTANNA, V. L. A. (Orgs.) *Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Rio de Janeiro; UERJ/ABH/CNPQ, 2007a, p. 374-380.

_____. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Madrid: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, 2007b.

_____. Didática da literatura no ensino de E/LE: teoria e prática. *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. Disponí-

vel em: <http://150.164.100.248/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Did%20tica%20da%20literatura.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. O gênero literário na formação do professor de ELE. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Hispanistas*. ABH. UFMS: Campo Grande, 2010.

VERGNANO, C. Programas de Espanhol e a leitura em graduações no Rio de Janeiro: a prescrição e caminhos pedagógicos. *Cadernos do CNLF*, v. X, n. 05 - Línguas Estrangeiras. X Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/5/12.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópico*. v. 8, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/156/12>>. Acesso em: 22 set. 2013.

LETRAMENTO DIGITAL E LITERATURA NA CIBERCULTURA: *FANFICS* COMO RECURSO DIDÁTICO

Marcelo de Miranda Lacerda (IFNMG)

*LOGIN*¹

A cibercultura é constituída, conforme Neves (2014, p. 14), como “[...] um local de mobilidade, de nomadismo, de itinerância – um lugar intermediário, sendo nomeada pelo autor como ‘ciberintinerância’”. Já Lemos (2015, p. 15) se refere à cibercultura como uma “[...] associação da cultura contemporânea às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, entre outros) [...]”, criando uma nova relação entre a técnica e a vida social. É nessa condição que os jovens navegadores exercem o papel de leitores, autores, consumidores e fãs (com alteração na ordem e aglutinação de funções) de textos editados pela indústria cultural e disseminados pelos meios de comunicação de massa, transformando suas práticas de leitura e escrita, além de modificar suas relações com o texto, visto que:

1 Senha ou outra informação que permita acesso a um computador ou programa; logar no ou logar dentro.

Desde a “invenção”, por Gutenberg, da reprodução em larga escala de textos escritos, o computador pessoal e a posterior democratização do acesso à rede mundial de computadores representam juntos a revolução mais marcante, cujos efeitos incidem não só na amplitude de difusão do texto escrito, mas também na própria função do autor e na do leitor. A revolução da “era digital” – que permite que o texto escrito se apresente no suporte digital de maneira “virtual” – é tão ou mais contundente quanto a “revolução” iniciada por Gutenberg o foi. (NEVES, 2014, p. 13)

O presente artigo, de cunho qualitativo, nasce de uma reflexão sobre as práticas de leitura na cibercultura e suas implicações, o universo *fanfiquero*, as tecnologias e o letramento digital na relação com os processos de ensino e de aprendizagem de literatura hispânica.

A inserção das tecnologias digitais às práticas sociais contemporâneas fez emergir novos paradigmas educacionais e comportamentais, que têm como objetos de pesquisa as relações entre pessoas, coisas, máquinas, consumos, lugares, sentimentos, etc. Tal momento entende-se como cultura da convergência, segundo Jenkins (2009); tempos hipermodernos, de acordo com Lipovetsky (2004); modernidade líquida, consoante Bauman (2005), dentre outras denominações. Porém, todas nos remetem ao uso e à apropriação da internet nas práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, pretende-se, no contexto deste artigo, entender as *fanfictions* como literatura proveniente de uma cultura co-

laborativa e de consumo crítico, como gênero textual digital, com usos e perspectivas no ensino de literatura hispânica, não se esquecendo de suas contribuições para o letramento digital.

Coscarelli (2009, p. 13) ressalta que o computador já faz parte da escola, o que não significa que ele seja usado com fim educativo e que gere bons resultados. Já os alunos, navegadores ávidos, possuem práticas de leitura e de escrita no ciberespaço as quais são invisíveis aos olhos da escola e de profissionais, muitos por não as conhecerem e outros por privilegiarem o ensino tradicional e, portanto, estarem comprometidos com o cumprimento de regras, tais como: vencer os conteúdos, seguir um currículo prescritivo, o que inclui a obrigatoriedade do livro didático, dentre outros. Alves (2015, p. 15-16) narra, como profissional da educação e mãe, que:

Vi-os em rodas ou em grupos com celulares, participando de redes sociais digitais, interessados em questões que fugiam dos tópicos tratados na sala de aula. À medida que a atenção aumentava pela vida virtual, mais desinteressados se revelavam nas aulas. [...] Notei, porém, que eles escreviam, produziam textos, tornando esse lugar relevante para a sua vida. Questionados sobre como a escola via seus trabalhos com a escrita, diziam que os professores não estavam interessados nesses assuntos.

Já Vargas (2005) diz que esse estilo de escrita é obscuro para a maioria da comunidade não virtual, desconhecido igualmente no meio educacional. Contudo, corroboro as indagações feitas por Alves (2015) que percebe a existência de um mundo

pulsante num espaço virtual, onde jovens produzem de forma colaborativa e livre, divergindo daquilo que a escola almeja como prática e produto na formação de cidadãos engajados. Assim, surgem outras indagações que motivaram e inspiraram tal estudo, dentre as quais perceber a relação entre literatura e cibercultura permeada por práticas sociais ou o Letramento Digital (LD) no cotidiano desses jovens leitores.

CULTURA DIGITAL E ESPAÇO ESCOLAR - ↑NOVAS HISTÓRIAS...²

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço sociocultural e de que uma de suas funções é assegurar os discursos e as interações provenientes das experiências de seus alunos, promovendo a criticidade nas atividades escolares e nas informações que circulam nas mídias, espera-se que a escola passe por uma reorientação, segundo Belmiro et al. (2007), e comece a valorizar a diversidade cultural, promova a autonomia de pensamento e de ação de professores e de alunos na experiência cotidiana, permitindo acesso e interações com tecnologias digitais e com o ciberespaço. Afinal, vivemos imersos em uma cultura digital, sem possibilidades de volta, e cada vez mais imbricados em uma nova conduta, manifesta por uma reconfiguração do estar junto e aprender fazendo.

A escola, tradicionalmente, valoriza a presença física, no entanto, na atualidade é preciso que se compreendam e valorizem a pervasividade e a ubiquidade, na qual seus alunos estão inseridos, o que possibilita que a aprendizagem ocorra em todos

² Termo utilizado pelo Facebook para informar atualização na linha de tempo do usuário. Aqui, o termo se remete à atualização e às reflexões sobre a cultura digital e o espaço escolar.

os lugares e em qualquer circunstância, independentemente do tempo, do espaço e das tecnologias que possuam.

Neves (2014, p. 64) dita que “[...] o ciberespaço coloca em xeque todo sistema à base da mediação e toda autoridade do professor. Autoridade que deixa de ser própria de um especialista e passa a ser interpelada e contestada por quem queira.”, pois o fluxo de informações permite que todos tenham acesso aos assuntos mais diversos, antecipando a informação e sua veracidade. Para o autor, o especialista, nesse caso, é deslocado, sai do centro e permite que outros sujeitos apareçam, deixando o lugar de meros espectadores da informação.

Ainda sobre o termo ciberespaço, segundo Lévy (2000, p.92), esse termo, como signo, surge pela primeira vez na obra *Neuromance*, de William Gibson, em 1984, colocando em evidência a geografia móvel da informação, o que ratifica e fundamenta o título deste artigo, uma vez que propomos aqui a utilização das *fanfics* como prática e/ou metodologia para os processos de ensino e de aprendizagem de literatura hispânica. Lévy (2015, p.13), numa visão filosófica e holística, o descreve (ciberespaço) como “[...] sistema ecológico do mundo das ideias, numa noosfera abundante, em transformação acelerada, que começa a tomar o controle do conjunto da biosfera e a dirigir sua evolução a seus próprios fins.”

Assim, conforme Lacerda (2017, p. 131), são constituídas “↑ novas histórias” e novas práticas sociais, tendo como palco a cibercultura ou a cultura digital. Dentre as tendências educacionais apresentadas pelo NMC Horizont Report, de 2015, e, nos relatórios dos anos anteriores, sobre o ensino fundamental, médio e superior na perspectiva da aprendizagem ativa, ou seja, tendo o aluno como sujeito da aprendizagem,

em detrimento do paradigma tradicional de educação, figuram conceitos como BYOD³, flipped classroom (sala de aula invertida), games e gamificação.

Por Bring Your Own Device (BYOD), ou ainda Bring Your Own Technology (BYOT), segundo a UNESCO (2015), entende-se a prática de trazer seu próprio dispositivo móvel. É um fenômeno que cresce no ambiente laboral, mas é também realidade nas escolas, pois reflete o estilo de vida contemporâneo dos jovens e se tornou, naturalmente, a forma de interação mais efetiva com a instituição, professores, conteúdos, grupos e outras redes que se constroem na era digital.

Percebemos que, no âmbito das metodologias ativas, as práticas de leitura e de escrita presentes na cibercultura são incentivadas, o que instiga profissionais e escolas a desenvolverem projetos e práticas que envolvam tecnologias digitais, reestruturando o espaço escolar; e a perceberem outros espaços – além da sala de aula – como lugares propícios de aprendizagem. Neves (2014) diz, quando se refere à construção da identidade desses sujeitos (*fanfiquinhos*), que são simultaneamente construídas novas relações, novos instrumentos em meios midiáticos e novos sujeitos autores/leitores ou ciberautores/ciberleitores em novos ambientes, pois a prática antecipa a teoria.

Trazer seu próprio dispositivo móvel, inverter a sala de aula ou utilizar-se de games e da gamificação nos processos de ensino e de aprendizagem são estratégias que viabilizam a integração de espaços e a necessidade de se preocupar com o letra-

3 *Bring your own devices* (BYOD) – traga seu próprio dispositivo – é uma tendência que surge do mundo *mobile* e, no campo da educação, propõe dar liberdade para que os estudantes possam trazer e usar seus próprios dispositivos móveis no contexto educacional. (SCHLEMMER, LOPES, 2016, p. 198).

mento dos alunos, uma vez que este não está somente ligado à aquisição do código, mas, sim, ao uso eficiente do código em situações e suportes variados com auxílio de tecnologias digitais (Letramento Digital - LD). Buzato (2004) corrobora a proposta da Horizont Report (2015) quando aponta o LD como o conjunto de saberes que possibilita aos indivíduos contemporâneos serem participantes ativos de práticas letradas mediadas por ferramentas tecnológicas.

Por fim, é inegável que a cultura digital está presente no espaço escolar, mas ao mesmo tempo, percebemos que a escola ainda insiste no vedamento disso e em ver as práticas sociais constituídas fora de seu espaço como informais, marginalizadas e inabitáveis de aprendizagem.

Buzato (2013, p. 35), ao discutir sobre tecnologia, espatiotemporalidade e letramento digital, reflete sobre a escola como um espaço supostamente homogêneo e afirma que “[...] ela ficou no século XIX, [...] ela não aceita a policronia e poliespacialidade do mundo ‘lá fora’: o do escritório, da casa, do shopping, da bolsa de valores, etc.”

A didatização da literatura, tema muito discutido e condenado por especialistas, não é exclusiva dessa área, mas, sim, uma prática escolar fundamentada no cumprimento de metas e programas curriculares muitas vezes ultrapassados e formatados para um tempo presencial e pré-definido. Considerar a produção literária, assim como todo tipo de escrita, reescrita, remix, retextualização, dentre outros provenientes do ciberespaço, torna-se estranho ao ambiente escolar e, portanto, muitas vezes acaba sendo marginalizada frente à escola tradicional.

Programas de pós-graduação, grupos de pesquisas, professores pesquisadores e autores como Coscarelli (2006), Ribe-

ro (2007; 2013; 2015; 2016), Cavalcanti (2014), Rojo (2015), Marcuschi (2012), Marcuschi e Xavier (2012), Buzato (2009; 2013; 2015) e Kersch e Rabelo (2016) têm buscado ressignificar a prática docente, revendo conceitos e hábitos relacionados à leitura e escrita em diferentes espaços e formas.

NOVOS E HÍBRIDOS⁴ LETRAMENTOS NO CIBERESPAÇO. ATUALIZANDO...⁵

Nesse contexto de fluidez, característica própria do ciberespaço, Azzari e Custódio (2013, p. 73) referem que “[...] vivemos a era das linguagens líquidas, a era do networking ou relacionamento.”, visto que novas competências são exigidas para que o sujeito transite no universo contemporâneo. Alves (2015) complementa que, para esses sujeitos transitarem nesse universo, entram/estão constantemente em contato com outras semioses, como: sons, imagens, vídeos, tiras, etc., configurando, assim, múltiplas formas de interação e multiletramentos. A *fanfiction* é um exemplo dessa miscelânea interativa e híbrida de recursos. As autoras Azzari e Custódio (2013), ao se referirem à *fanfiction*, dizem que se trata de um gênero textual que engloba a escrita criativa, a metalinguagem e o pertencimento a uma base de fãs (*fandom*) em meios eletrônicos.

Essa miscelânea interativa e híbrida de recursos pode ser compreendida também por “criações conjugadas”. Confor-

4 O termo “híbridos”, aqui, se refere a uma mistura, como exposto por Burke (2003), em *Hibridismo Cultural*. Entende-se por *híbrido* uma mescla, união ou sobreposição de outros tipos de letramentos.

5 Termo utilizado no processo de atualização de sistemas, programas e/ou aplicativos. Aqui, o vocábulo remete a reflexões e questionamentos.

me Azzari e Custódio (2013, p. 74, apud SANTAELA, 2007, grifos meus):

Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Daí a necessidade de ressaltar a importância de diversos letramentos presentes no ciberespaço. De acordo com Alves (2015), ao estudar a literatura de fãs, os multiletramentos contemplam o vivido pelos jovens contemporâneos em contato com uma vasta gama de recursos digitais, possibilitando sua participação em diferentes práticas com a opção de transformar as tecnologias disponíveis em algo significativo.

Rojo (2012) define duas modalidades de multiletramentos. Uma, voltada à multiplicidade cultural das populações; e outra, voltada à multiplicidade semiótica de constituição dos textos, através da qual é possível ocorrer informação e comunicação. Pensando no objeto de estudo deste texto (*fanfictions*), percebe-se uma proximidade entre essas multiplicidades, pois (a) uma remete ao movimento que leva legiões de jovens a migrarem de hábitos na leitura e na produção de textos, e ainda na forma de expressarem sua insatisfação com o texto original imposto por um mercado editorial. Já a outra multiplicidade (b) contempla a construção do texto em si, na escrita colaborativa, no mix de opiniões e colaborações, às vezes, preservando enredos, personagens, o que torna o texto pronto uma metalinguagem híbrida, mutante e em estado de atenção, pronto para ser revisto e remixado.

Na visão de Alves (2015), os multiletramentos abrem espaço para o diálogo com alunos na perspectiva de dar oportunidade para que compartilhem o que produzem fora da sala de aula. Assim, pode-se afirmar que a leitura da vida entremeia e é de extrema importância para os ambientes escolares, ou seja,

Os usuários criam e recriam textos, frequentam variados ambientes simultaneamente e se valem de interações colaborativas, franqueando que suas criações circulem na internet. (ALVES, 2015, p. 21, grifos meus).

Nesse sentido, essas produções ressignificam o ambiente escolar quanto à espaciotemporalidade discutida por Buzato (2013, p. 36), estreitando laços com “[...] a policronia e poliespacialidade do mundo lá fora [...]”, referindo-se a ambientes externos à escola.

A autora, na sequência, ressalta que tais práticas sociais, relacionadas com a escrita e a leitura em ambientes virtuais, desvelam o letramento digital, aqui definido por Soares (2002), como um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam das tecnologias digitais e que exercem práticas de leitura e de escrita na tela.

Mais recentemente, a partir de uma perspectiva crítica e da transformação dos sujeitos em contato com o ciberespaço, novos estudos apresentam outras definições ou redefinições para a expressão letramento digital. Buzato (2009) traz o conceito no plural, letramentos digitais, definindo-o como: redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam,

entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, em virtude e sob influência das tecnologias.

LITERATURA DE FÃS, ... FOLLOW...⁶

O agrupamento por afinidades em comunidades não é novo, nem privilégio do mundo moderno. Muito antes do advento da internet, admiradores ou fãs de narrativas midiáticas, como relatam Fortuna et al. (2016), passaram a escrever artigos sobre seus ídolos personagens de HQs (histórias em quadrinhos), seriados de cinema e TV, ficção, científica, textos literários, entre outros. Primeiramente, essas produções eram feitas de forma amadora e artesanal, impressas das mais diversas formas, com tiragem reduzida. O nome dado a esse produto baseou-se, conforme Franco (2009), na junção do prefixo fan de fanatic com o sufixo zine, de magazine, remetendo a uma “magazine de fã” (fanzine), ou seja, publicações direcionadas a fãs de ficção científica, HQs, poesia, dentre outros.

Os fanzines, ou simplesmente zines, surgiram como iniciativas independentes por editores (pessoas comuns) ou fanzineiros(as) que se encarregam de todo o seu processo editorial, desde a produção da ideia, a coleta de informações, a geração de conteúdos, a diagramação, a ilustração, a montagem, a paginação, a reprodução, a distribuição e até a venda e/ou trocas. No Brasil, conforme Fortuna et al. (2016), os primeiros registros de fanzines foram As aventuras do Flama, de Deodato Borges, em 1963; e, posteriormente, Ficção, de Edson Rotani, em 1965.

⁶ Termo em inglês utilizado no Instagram para se referir a “seguir” outro usuário. Aqui, está sendo utilizado como metáfora, sugerindo que muitas pessoas estão seguindo a literatura de fãs – *fanfictions*.

O principal aspecto do fanzine era o fato de ser feito de fãs para fãs, sem pretensões de lucros, não só no Brasil, mas também em publicações anteriores, em outros rincões. Vale a pena mencionar que:

O fanzine considerado o pioneiro, ainda segundo Naranjo (on-line, 2011), foi The Comet, criado por Ray Palmer em 1930. A expressão “fanzine”, contudo, surgiu apenas dez anos depois, na década de 1940, cunhada pelo americano Russ Chauvenet, mais especificamente em 1941, quando ele teve a ideia de chamar essas publicações de Fanzine, juntado as palavras fan (fã) e magazine. (NEVES, 2014, p. 87).

Os fanzines representam uma geração, pois serviram de manifestação de sua voz e protestos à lógica de mercado. A seguir, na Figura 01, visualizamos a capa nº 01 do fanzine Mutações, de 1984, ainda em publicação no Brasil.

FIGURA 1 - CAPA Nº 01 DO FANZINE MUTAÇÃO, DE MARCO MULLER – 1984 E A PUBLICAÇÃO ATUAL NO SUPORTE BLOG



É claro que os modos de produção desses exemplares evoluíram com o tempo junto à sua própria geração, contudo, mantiveram um caráter de resistência à imposição autoral, mercadológica - editorial e temporal, pois ainda preservam alguns modos de produção que os caracterizam como tal. O fanzine Mutações ainda tem vinculação na mídia, porém hoje num suporte digital (fanzinemutacao.blogspot.com.br). Nesse sentido,

É importante perceber que, desde os fanzines, se busca as necessidades que a cultura hegemônica suprimiu e negou as classes minoritárias. É importante, também, que se note nessas ações uma tentativa do movimento marginal de deslocamento ao centro e do centro à margem, buscando, dessa forma, alternativas para demonstração das vozes que lhes foram negadas e silenciadas culturalmente através de mecanismos ideológicos e simbólicos. (NEVES, 2014, p. 103).

O autor afirma que os fanzines influenciaram uma geração de admiradores das ficções, contribuindo para o nascimento de uma modalidade de consumidores, (re) produtores de cultura e de uma cultura de fãs na internet.

Surge, então, na ciberitinerância, termo defendido por Neves (2014, p.14), um novo gênero (digital) derivado dos fanzines ou zines, que contam com tecnologias digitais para aperfeiçoar o trabalho que antes era manual e trabalhoso. Trata-se, ainda, de literatura de fãs, de uma cultura pop, de massa, híbrida, pensada e disseminada por fãs para fãs, porém com outras peculiaridades que descreveremos ao associá-la à cultu-

ra, à interculturalidade, à autoria, ao consumo, à literatura, à necessidade de letramento digital e, por fim, aos processos de ensino e de aprendizagem de E/LE e literatura hispânica na educação básica.

As *fanfictions*, *fanfics* ou, ainda, *fics* - como se preferir chamar - são histórias alternativas em prosa (somente texto, o que já as diferencia um pouco dos fanzines) escritas por fãs de determinada série ou *fandom*⁷. Nelas, o autor (ou autores), conforme Neves (2014), pode (podem) colocar os conhecidos personagens das mais variadas séries (sejam elas de mangás, HQs, games, etc.) e livros em novas situações.

Como o processo de editoração mudou, tornando-se mais simples, sem colagens, estênceis, reprodução via mimeógrafo e/ou cópia xerografada, divulgação por flyers e distribuição pelos correios – **dos fanzines às fanfictions** – o foco passou a ser o conteúdo, a criação e a informação baseada na leitura de outras histórias e colaborações de outros fãs. Com isso, as *fanfictions* se tornaram mais densas, enigmáticas, enredadas, ganhando classificações por tipo e idade, o que as tornou mais populares e com um número maior de adeptos do que seu antecessor. Através de um click, sua publicação passou a ser em massa, on-line e em massa. Alves (2015, p. 16) define as *fanfictions* como:

[...] uma prática de letramento on-line. A *fanfic*, abreviação do termo em inglês *fanfiction*, ou seja, 'ficção criada por fãs', que também pode ser chamada de *fic*, ocupa-se de contos

7 *Fandom* é uma palavra de origem inglesa (Fan Kingdom), que se refere ao conjunto de fãs de um determinado programa da televisão, pessoa ou fenômeno em particular. (NEVES, 2014, p. 86).

ou romances escritos por terceiros. Os autores dessas *fics* são chamados de *fictores*. Esse tipo de gênero não apresenta caráter comercial nem lucrativo, pois são escritos por fãs que se utilizam de personagens ficcionais já existentes.

Azzari e Custódio (2013) conceituam *fanfictions* ressaltando a multimodalidade (o pertencimento a uma base de fãs em meios eletrônicos) presente neste gênero, a escrita criativa e a metalinguagem. Para os autores,

É uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, anime, filme ou série de TV. *Fanfics* podem ainda ser inspiradas em bandas ou atores favoritos. Usam ambientes como blogs ou páginas eletrônicas para a mídia escrita, mas navegam também por outros meios, como os vídeos (*fanvids*) ou quadrinhos e *audiofics*. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 74).

A metalinguagem é vista não somente pela reescrita baseada em uma obra original na língua materna ou não, mas também pelo fato de levar o autor a pensar seu texto com o olhar e a colaboração de outros autores e, por fim, pela liberdade de escolher o suporte de publicação de seu texto, podendo alterá-lo ou hibridizá-lo a qualquer momento. Assim,

[...] sugere[se] que as *fanfics* são frequentemente metalinguísticas porque os autores começam a pensar sobre como escrevem, sobre seu domínio da língua, especialmente a partir

dos comentários que recebem a cada capítulo publicado que vão moldando e remoldando seu texto, em forma e conteúdo, de maneira essencialmente colaborativa, ou ainda através da leitura dos revisores (betaleitores) e mesmo com a composição de textos a quatro ou mais mãos. (BLACK, 2005 apud AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 73)

[...] a metalinguagem também é expressa de forma multimodal e permite ao leitor continuar o processo de apropriação do discurso, como, por exemplo, de um vídeo [...]. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 75)

Segundo os autores Alves (2015), Neves (2014), Azzari e Custódio (2013) e Vargas (2005), a comunidade fanfiqueira é bem organizada e, além de ter controle sobre a verificação ortográfica de seus textos - através de revisores on-line e até mesmo cursos voltados para o ensino de língua portuguesa para autores-fãs -, formulou seu próprio código, uma forma de estabelecer parâmetros de censura para o leitor-fã. Por exemplo: slash (para se referir à presença de casais homossexuais), fluff (para histórias melosas, “água com açúcar” e livres de conflito), lemons (remete à presença de descrição de ato sexual), crossover (sinaliza a mescla de duas ou mais histórias no enredo: filmes, livros, etc.), dentre outros.

O hibridismo, uma característica presente nas *fanfictions*, tem outra conotação diferente daquela atribuída ao uso de recursos heterogêneos dos fanzines. Schlemmer (2013; 2014) e Backes (2015) comungam da ideia do hibridismo tec-

nológico, uma vez que o sujeito recorre, em sua prática social ou em ambientes digitais, muitas vezes hibridizando-as em um ambiente, a fim de expressarem a construção de seu texto. O que nos remete mais uma vez à necessidade de um letramento digital que também se fundamenta no uso e na mobilidade com essas tecnologias (TD), com caráter social e emancipatório.

Muitas pessoas – inclusive profissionais da educação – se questionam sobre os direitos das obras originais. Identificamos, no discurso de Neves (2014), que o desprezo pelo copyright encontrou um terreno fértil para a liberdade de expressão e de palco para uma literatura de resistência e de manifestação. Nessa ótica,

A essência do virtual é a representação da realidade, simulando um tempo e um espaço, ou melhor, uma temporalidade e uma espacialidade especiais, em uma dimensão espectral. Não se trata de uma dimensão paralela do real, pois o real e o virtual se interligam, em diferentes pontos. (LIMA, 2007, p. 02)

Assim, o autor define o virtual e o literário como uma representação. A liberdade no ciberespaço e na literatura conduz à fuga do real, o que permite, muitas vezes, a sua criação como a busca de “uma realidade” desejável, possível. Sendo a *fanfiction* percebida como uma literatura que tem saído da margem e ganhado espaço junto ao centro, num movimento migratório, muitos autores-fãs estão se tornando autores, migrando da tela para o papel, contrariando a característica principal desse gênero, que seria a escrita por prazer, livre, sem fins lucrativos. O mercado editorial já percebeu o potencial deste fenômeno e

tem incentivado a publicação de livros com histórias criadas a partir da releitura, reescrita ou escrita colaborativa inspirada em temas e personagens que ganharam o gosto comum.

Fortuna (2016), Alves (2015), Neves (2014) e Vargas (2005) partilham da ideia de que as *fanfictions*, assim como as fanzines, são subculturas, marginalizadas e desvencilhadas das práticas escolares, similares ao que aconteceu com as HQs, gênero inspirador dos fanzines, dado que:

[...] surgiram, em 1928, as primeiras críticas formais contra as HQs. A ABE (Associação Brasileira de Educadores) fez um protesto alegando que elas inculciam hábitos estrangeiros nas crianças. Em 1944, o Instituto da Educação e Cultura (MEC) apresentou um estudo o qual afirmava que as HQs provocavam “lerdeza mental”. Tal estudo surtiu efeito devastador entre muitos pais e professores, implicando proibições de leitura e disseminando a ideia de que as HQs são nocivas e subproduto de cultura. (CARVALHO, 2006 apud FORTUNA, 2016, p. 40)

Na contemporaneidade, ocorre um crescente consumo da chamada “cultura pop”, que serve de matéria-prima para aqueles que se identificam com narrativas, personagens e enredos presentes neste mundo. O jovem que até então era um mero consumidor passa a assumir outras posturas frente à cultura de massa, a partir do momento que as consome, mas não como produto e sim como fonte, inspiração, desejo por liberdade, por representatividade, etc. Assim, eles:

[...] passam a ser coprodutores e/ou (re)produtores dessa cultura, exercendo um papel importante tanto no consumo quanto na disseminação cultural, não apenas como meros consumidores, mas também como intérpretes da cultura que lhes fora imposta e como transformadores e agentes culturais. (ALVES, 2015, p. 42)

Neves (2014) sugere que é a “cultura de fã” que surge buscando não apenas se satisfazer no logro de novos produtos culturais derivados. O jovem fã, autor, leitor, colaborador vai, ele mesmo, sozinho ou em conjunto com outros fãs, criar novos produtos culturais derivados. Como consequência, dentro de um novo cenário, essa cultura se dissemina, permitindo o nascimento de uma geração de fãs produtores/reprodutores que deixam de ser meros consumidores da cultura de massa e passam a ter um papel importante na relação com a cultura pop; consumidores que passam a ser (re)produtores inconformados com a “originalidade” imposta pelo autor.

Pensando na convivência com o diferente, Pretto (2010, p. 314) propõe uma pedagogia baseada na diferença (pedagogia da diferença), engrenada pela cibercultura, promovendo movimentos, trocas e interações entre sujeitos e/ou produtos culturais. Trata-se de “[...] recombinação. Remixagem. Nova produção e diálogo permanente com o instituído, produzindo-se, a partir daí, novos produtos, novas culturas e novos conhecimentos.” (PRETTO, 2010, p. 314).

Esses sujeitos produtores/reprodutores, agentes recombina-tórios, são, muitas vezes, confundidos com hackers, salvo o cunho pejorativo do termo. Porém, o termo hacker não é ofen-

sivo, pelo contrário. Lemos (2015) salienta que os hackers surgem a partir da consolidação do movimento da cultura cyberpunk, difundida pelos livros (como foi o caso de *Neuromance*, de William Gibson, em 1984). Estes foram retratados ora como anarquistas, vândalos e piratas - que penetravam sistemas de computadores, podendo apagar e realizar ações indesejadas - ora como inovadores, ousados, inventores, visionários, cientistas... Afinal, “[...] saem à descoberta de um mundo mais real e mais excitante do que aquele apresentado nos livros.” (LE MOS, 2015, p. 209). “Segundo afirmam os próprios cyberpunks, eles procuram o prazer, o conhecimento e a comunicação através do uso intensivo das tecnologias do ciberespaço e de uma crítica feroz ao desenvolvimento tecnológico.” (LE MOS, 2015, p.206). São uma comunidade organizada e com regras pré-estabelecidas, com o objetivo de tirar o poder da informação das mãos do governo e das instituições, tudo pela livre informação. Aqueles que quebram (to crack) as suas regras de convívio, fugindo aos objetivos da comunidade, são considerados crackers: denominação dada aos criminosos do ciberespaço, que os trata como um grupo de desviantes com cunho anárquico, violento, radical e sabotador.

Portanto, quando nos referimos a uma pedagogia da diferença, nos aproximamos do que Buzato (2013, p. 39) chama de pedagogia da conexão, ou seja, de tentativas de mudar o olhar das práticas docentes, favorecendo e apropriando-se das tecnologias digitais (TD) e, assim, valorizando e incentivando o trabalho com a literatura de fãs (o periférico, a diferença), a colagem (bricolagem), a recombinação, a remixagem ou retextualização e demais combinações e possibilidades na “ciberitinerância”.

FANFICS COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE LITERATURA - SHIPPANDO⁸

A utilização cada vez mais frequente das TDs nas práticas sociais e na educação nos propõe repensar os processos de ensino e de aprendizagem de literatura a fim de torná-la mais próxima e atraente aos jovens leitores. Dessa forma, as *fanfics* representam uma alternativa didática instigante para os processos de ensino e de aprendizagem de literatura hispânica associada ao ensino de E/LE e ao letramento digital, pois vão além da valorização de práticas, até então consideradas periféricas frente ao ensino da literatura tradicionalista (cânone). Isso proporciona uma aproximação entre uma nova concepção de leitura e escrita (cultura digital), a partir de uma abordagem metodológica mais ativa e, com isso, desenvolve multiletramentos, dentre os quais o digital, o crítico e o literário, ou seja, práticas que envolvam produção de narrativas digitais baseadas em textos originais em outra(s) língua(s) que são potencialmente vetores catalisadores de habilidades (desejadas), inovação, interesses individuais e coletivos (convívio e colaboração), agenciamentos e emancipação.

Como exemplo, citamos Babi Dewet ou @babidewet,⁹ jovem fanfiqueira, a qual lançou livros a partir de resenhas e publicações para os fãs da banda britânica McFly. Hoje, com 29 anos, vive imersa nas mídias sociais, divulgando seus escritos

8 Termo utilizado por usuários da cibercultura. Originou-se de *shippar*: originado do sufixo das palavras inglesas *friendship* e *relationship* (amizade e relacionamento). Aqui, faz referência à imersão das *fanfictions* na escola como metodologia de ensino de literatura hispânica na educação básica.

9 @babidewet é o perfil da autora no Twitter. Fonte- <http://www.babidewet.com/sobre-2/> 2009.

e obras, e interagindo com outros jovens que compartilham de seus interesses e paixões.

Babi, em entrevista ao blog Estante Virtual, afirma que as *fanfictions* são uma “[...] escola para escritores. Você tem resposta, quase imediata, dos leitores com suas críticas e comentários. O carácter das fics também permite que o autor melhore sempre seu texto: edite, corrija e escreva sobre o tema da forma que quiser e imaginar.” (DEWER, 2009, s/p). Acrescenta que:

Um dos maiores sucessos literários desta década, o livro *50 tons de cinza*, do autor americano E. L. James, foi inspirado numa fanfic dele próprio, chamada “Mestres do universo”.

Só o site www.fanfiction.net tem cinco milhões de textos em 30 línguas. Escritos basicamente por adolescentes e jovens mulheres [...]

— Tive que adaptar o texto. São duas plataformas diferentes. No livro, precisava, por exemplo, descrever os personagens. Na fanfic, não, porque os fãs sabiam exatamente como se parecem os integrantes do McFly. (DEWER, 2009, s/p).

Encontramos, nas leituras e buscas pela web, algumas práticas docentes, projetos de pesquisa e experiências positivas, as quais têm como objeto de pesquisa as *fanfics* ou mesmo os fanzines (uma versão hibridizada – impressa e digital) no ensino e na divulgação de conteúdos disciplinares – em diversos níveis de ensino – sobre enfermagem, ciências biológicas, física, química, geografia, etc.

Na sequência, a capa e a página digital da revista *GibioZine*, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Sorocaba/SP (Figura 02), criada e divulgada por docentes em parceria com discentes do curso, com o objetivo de divulgar matérias e conceitos científicos relativos ao curso há mais de 10 anos. A revista já está na 15ª edição:

FIGURA 2 - CAPA E PÁGINA DIGITAL DA GIBIOZINE- UFSCAR

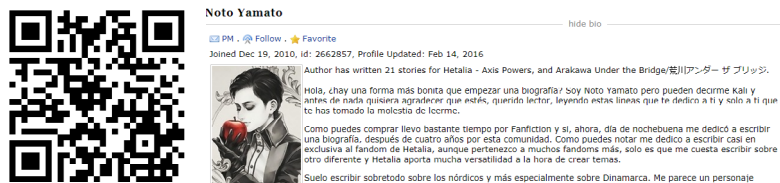


Fonte- <http://gibiozine.wixsite.com/gibiozine>

Com o intuito de ilustrar a fundamentação e a discussão teórica desenvolvidas até o momento, encontram-se, a seguir, alguns exemplos de *fanfics* hispânicas (de escrita, origem e sobre clássicos – ou não – dessa literatura) e suas variações (biografias, narrativas, teatro, etc.) suportadas no ciberespaço, conforme as figuras 03 a 07.

Na página (perfil) de Noto Yamato, é possível identificar sua trajetória como escritor, suas produções e interagir com o autor e as obras, conforme Figura 3:

FIGURA 3 - PERFIL DE NOTO YAMATO, AUTOR



Fonte- <https://www.fanfiction.net/u/2662857/Noto-Yamato>

Na Figura 4, o autor faz sua versão do clássico *Don Quijote* de La Mancha (versão híbrida, remixada, shipada) para uma apresentação na escola (comemoração do Dia do Livro). O gênero escolhido pelo autor foi o teatro, adaptando a obra original às especificidades do gênero, ao tempo de apresentação, aos personagens e aos objetivos próprios da apresentação (conteúdo disciplinar). Percebe-se, aqui, a necessidade da aprovação e interação de demais escritores sobre sua adaptação. Por ser um trabalho escolar, não havia a necessidade de postar ou escrever, considerando a colaboração e avaliação de outros *fanfiqueros*, porém, houve a necessidade de ouvi-los e retribuir com uma produção aos outros, uma vez que o movimento de leitura-interação-(re)escrita-leitura e avaliação é constante e livre, sem exigências e atribuição de valores (pontos):

FIGURA 4 - PERFIL DE KOPPIZELAS



Fonte- <https://www.fanfiction.net/s/1832161/1/>

O autor Hichiro (Figura 05) também escreve baseando-se na obra *Don Quijote* de La Mancha, porém segue a tipologia original da obra, ou seja, a narrativa:

FIGURA 5 - PERFIL DE HICHIRO



Fonte- <https://www.fanfiction.net/s/9572893/1/>

Nas figuras 06 e 07, os autores produzem *fanfics* a partir de El Chavo del 8, clássico seriado humorístico mexicano muito difundido e conhecido na América Latina, inclusive na vida dos brasileiros, nas últimas décadas:

FIGURA 6 - KRISTELROSE NARRA SOBRE EL CHAVO ANIMADO



Fonte- <https://www.fanfiction.net/s/11879482/1/La-Mejor-Medicina-El-Chavo-Animado>

FIGURA 7 - DANNYKUN NARRA EPISÓDIO SOBRE VOLTA A AULA DO EL CHAVO



Fonte- <https://www.fanfiction.net/s/5366889/1/de-vuelta-a-la-maldita-escuela>

Percebe-se que a literatura de fãs não segue uma convenção, ou seja, ela aborda tanto textos clássicos, como outros

gêneros não impressos, vinculados a outros suportes e mídias. São muito comuns *fanfics* com atores, cantores, bandas, assim como com personagens da literatura, imprensa rosa, séries de TV, filmes, entre outras mídias.

Em sala de aula, pode-se trabalhar tanto a leitura quanto a escrita de *fanfics* em língua espanhola, promovendo propostas pedagógicas que aproximem os alunos da educação básica com temas e personagens que os representem. Tanto a leitura quanto a escrita seguem uma organização própria, não rígida, o que não quer dizer – porém – que não exista a preocupação com a norma e a gramática, pois os próprios sites oferecem aulas, tutoriais e corretores para auxiliar os propensos autores a escreverem sem burlar a norma padrão de sua língua. Contudo, é possível, sob orientação e planejamento de um professor (ou mais, interdisciplinarmente), explorar além da leitura e escrita, por exemplo: a gramática, as funções da linguagem, os gêneros textuais, a cultura, etc.

*LOGOFF*¹⁰ OU *STAND-BY*¹¹

A literatura, como componente curricular, tende à imposição da leitura de obras clássicas desde muito cedo. A proposta defendida aqui é que a literatura, seja como componente curricular ou como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem de E/LE na educação básica, deve valorizar e tornar menos marginalizada a leitura e, principalmente, a pro-

10 Desconectar, sair da rede ou do domínio de trabalho.

11 Do inglês: sobreaviso, à espera, de prontidão. Sugere que o trabalho com este tema não acaba aqui, não se esgota.

dução literária existente no ciberespaço. Quando nos referimos a uma prática “marginalizada”, pensamos em trazer da margem algo que possa ser visível, comum, pertencente a um número maior de pessoas e, acima de tudo, privilegiar a leitura e o mundo fora da escola.

Ao abordar as *fanfics* em sala de aula, é preciso pensar numa didatização, de modo que sejam valorizadas as características próprias desse gênero, mas que também se possa associá-las a um plano de trabalho e a objetivos mais específicos, de acordo com a realidade e a necessidade dos discentes. Essa didatização não deve coibir a liberdade de criação (agenciamento), nem mesmo a interação entre autores e obras (variação textual), mas tê-las (as *fanfics*) como elemento de um evento de letramento digital, um objeto fronteiro (BUZATO, 2013) de duas mentalidades culturais (analógica/digital), uma vez que se trata de uma prática social baseada em tecnologias digitais.

Ressalta-se a importância de colocar, segundo Almeida (2013, p. 117, grifos do autor), em “[...] diálogo as culturas dos alunos com os letramentos valorizados pela escola, ao mesmo tempo em que eduque esses alunos para projetos futuros que objetivem uma convivência plural, democrática, ética e protagonista.”, em concomitância com a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006).

“↑ novas histórias” são construídas não só a partir da remixagem e da retextualização de gêneros conhecidos, mas também num sentido mais amplo, quando “[...] os jovens reconfiguram caminhos e lógicas que, tradicionalmente, têm sido encarados como “divergentes [...]” (ALMEIDA; PAIS, 2012, s/p), emergentes e, ora, como modismo juvenil.

Assim, ao propor a ideia de utilizar o gênero *fanfics* como tema nos processos de ensino e de aprendizagem de literatura hispânica e E/LE na educação básica, pensa-se em promover um ambiente de aprendizagem prazeroso e engajador, visando à valorização da cultura digital dos jovens, tanto em relação às suas competências e habilidades quanto à inserção e imersão de tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem de literatura no contexto escolar.

O tema traz consigo novos desafios aos professores, à comunidade escolar (pais e demais profissionais da educação) e aos pesquisadores, principalmente, no que se refere à escrita colaborativa, à autoria, à identidade de gênero (dos autores e personagens) e à valorização exagerada por temas eróticos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ALFANO, B. *Fanfic*, A nova literatura de internet que é feita por adolescentes e tem como personagens celebridades reais. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/fanfic-nova-literatura-de-internet-que-feita-por-adolescentes-tem-como-personagens-celebridades-reais-14570712>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

ALMEIDA, E. M. VIDDING na Cultura OTAKU. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICS*. 1. ed. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

ALMEIDA, M. I. M.; PAIS, J. M. (Orgs.). *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

ALVES, E. C. A. *Fanfictions e Práticas de Letramento na Internet*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

AZZARI, E. F. et al. Fanfics, Google docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (Org.) *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICS*. 1. ed. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

BACKES, L. O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 435-456, set./dez. 2015.

BURKE, P. *Hibridismo Cultural*. Trad.: Leila Souza Mendes. Col. Aldus 18. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003.

BUZATO, M. E. K. Tecnologia, espaciotemporalidade e educação: contribuições dos estudos sobre novos letramentos para uma reflexão sobre EaD e Universidade no Brasil. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. *EaD em Tela: Docência, Ensino e Ferramentas Digitais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

CAVALCANTI, L. Leitura nos gêneros digitais: abordando *fanfics*. *Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem*, 2010. Anais. UFPE. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/AnaisHipertexto2010/LarissaCavalcanti.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *From literacy to 'multiliteracies': Learning to mean in the new communications environment*. *English Studies in Africa*, v. 49, n. 1, p. 23-45, 2006.

COSCARELLI, C. V.. Linkando as ideias do texto. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.) *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/636712-livro/>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) *Letramento digital*:

aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

_____; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Apresentação. In: *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

DEWET, B. Sobre a autora. Blog da autora. 2009. Disponível em: <<http://www.babidewet.com/>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

FORTUNA, D. B. S. et al. Quadrinhos e Fanzines no Ensino de Ciências e Saúde no Brasil: Mapeamento e Caracterização das Publicações e Metodologias. In: MODENESI, T. V.; BRAGA JUNIOR, A. X. (Orgs.). *Quadrinhos e Educação: Fanzines, espaços e usos pedagógicos*. Jabotão dos Guararapes: SOCEC, 2016. p. 39-63, v. 3.

KERSCH, D. F.; RABELLO, K. R. São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, D. F.; CO-SCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LIMA, L. R. O hipertexto literário na internet: apenas o poema em tela ou uma nova arte verbal cibernética? *Revista Hipertextus*. v. 01. 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo10-luciano-lima.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

LACERDA, M. de M. O Professor de língua espanhola na era digital: da contextualização a prática. In: GÓMES, A. T.; PONTES, V. O. (Orgs.). *Espanhol no Brasil: perspectivas teóricas e metodológicas*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. Letramento digital e o ensino de língua espanhola no IFNMG, Campus Pirapora/MG. In: SILVA JUNIOR, A. F. (Org). *Ensino de espanhol nos institutos federais: Cenário nacional e experiências didáticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. ; XAVIER, A. C. *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, A. J. *Cibercultura e Literatura, Identidade e Autoria em Produções Culturais Participatórias e na Literatura de Fã (fanfiction)*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

PEREIRA, E. Do letramento digital ao acadêmico: dinâmica interacional e práticas de escrita no Facebook. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 63-82, jun. 2015.

PRETTO, N. Redes Colaborativas, Ética Hacker e Educação. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 26. n. 03. p. 305-316. dez. 2010.

RIBEIRO, A. E. *Textos Multimodais - leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

SCHLEMMER, E. ; LOPES, D. Q. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (Orgs.). *Jogos Digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

VARGAS, M. L. B. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

Sem autoria. *Fan Fictions*: leitores que viram escritores. Disponível em: <<http://blog.estantevirtual.com.br/2011/05/23/fan-fictions-leitoresqueviramescritores/>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

ACOLHENDO IDENTIDADES NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA

Suellen Mayara Magalhães (IFB)

INTRODUÇÃO

A literatura esteve, quase sempre, presente no ensino de línguas estrangeiras, conforme pontuam Ferreira (2012), Albaladejo (2007) e Bobkina e Dominguez (2014). Contudo, cada método de ensino usava a literatura ao seu modo. Dessa forma, no método gramática-tradução, por exemplo, cujo interesse era o domínio do vocabulário e das regras gramaticais da língua estudada, a literatura era usada como mostra de língua ideal e ilustração das regras gramaticais (ALABADEJO, 2007; BOBKINA; DOMINGUES, 2004). Posteriormente, a literatura ainda foi usada em sala de aula como mostra de cultura na língua-alvo, aparecendo, assim, nas sessões destinadas à cultura dos livros didáticos.

Por volta da década de 1980, com o surgimento do enfoque comunicativo, a literatura acaba deixando a sala de aula,

uma vez que esse enfoque privilegia a língua oral. Albaladejo (2007, p. 3) destaca que “[...] produz-se uma verdadeira ‘revolução comunicativa’, na qual a ênfase recai totalmente na língua falada e na aquisição da denominada competência comunicativa por parte do aluno.” Apesar disso, nos últimos anos, a literatura tem voltado à sala de aula de línguas estrangeiras, especialmente no ensino da língua inglesa, como ressaltam Bobkina e Dominguez (2014, p. 249): “[...] novas pesquisas estão sendo feitas nessa área para demonstrar os resultados positivos de se usar a literatura nas diversas áreas de ensino de inglês como língua estrangeira.” Mas é importante ressaltar que o mesmo não acontece nas salas de aula de espanhol, segundo Albaladejo (2007, p. 4):

A revalorização da literatura como instrumento didático para o ensino de segundas línguas, seguindo com o estudo de Naranjo Pita, favorece a aparição de numerosas obras dedicadas à exploração de textos literários neste sentido no âmbito da metodologia em língua inglesa ao longo dos anos 1990 e até nossos dias, porém não aconteceu assim com a língua espanhola.¹

Verifica-se, então, que no ensino de espanhol como língua estrangeira a literatura não ocupa um lugar de destaque. Neste trabalho, contudo, pretendo demonstrar como a Tertúlia

1 Tradução de: “La revalorización de la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo con el estudio de Naranjo Pita, favorece la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en este sentido en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días, pero no así en el de la lengua española.”

Literária Dialógica (TLD) pode ser um meio de trazer a literatura para a sala de aula de espanhol sob a perspectiva do diálogo, como forma de refletir sobre questões identitárias e abrir espaço para uma maior valorização da identidade dos alunos como usuários da língua. Cabe, então, definir a TLD e explicar por que questões identitárias são importantes na sala de aula de espanhol como língua estrangeira.

A TERTÚLIA

A Tertúlia Literária Dialógica (TLD) é uma atividade cultural e pedagógica que surgiu na Espanha por volta de 1980 na educação de pessoas adultas, conforme explicam Melo e Flecha (2005). Na TLD, seus participantes escolhem, junto com um moderador, qual livro vão ler e como será feita a leitura e discussão da obra selecionada. Com duração média de duas horas, os participantes, cada um à sua vez, indicam um trecho lido e comentam suas impressões. Os demais participantes são, então, convidados a opinar sobre o mesmo trecho e assim se inicia a discussão em grupo. O que diferencia a TLD das reuniões que já existem de leitura e discussão de livros são sua base teórica e metodológica: a aprendizagem dialógica. Os princípios da aprendizagem dialógica estão fundamentados nas contribuições de Paulo Freire para a educação e de Habermas para a sociologia e são os seguintes: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças. Cada um desses princípios diz respeito a uma base teórica da TLD e serão explicados a seguir, de acordo com Flecha (1997, s/p) e Mello (2005, s/p):

1. Diálogo igualitário: são respeitadas todas as falas igualmente e, portanto, nenhuma pessoa pode impor a sua opinião às demais, seja esta pessoa um membro mais antigo da tertúlia ou o próprio condutor/moderador. O pressuposto é de que o encontro se dá entre sujeitos capazes de linguagem e ação. Dessa forma, as distintas intervenções são consideradas em função da validade dos argumentos e não da posição de poder de uns sobre outros. Acredita-se que, com cada um expondo sua opinião e respeitando as contribuições dos demais, todos estarão aprendendo e desfrutando da literatura de forma compartilhada.

2. Inteligência cultural: todos possuímos inteligência cultural, uma vez que, ao longo de nossa vida, aprendemos muitas coisas e de maneiras muito diferentes. Assim, todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar num diálogo igualitário e fazer contribuições;

3. Transformação: a aprendizagem através do diálogo e da valorização da inteligência cultural permite viver transformações pessoais em relação à autoimagem e à maneira de se colocar no mundo, produzindo transformações nas relações estabelecidas no entorno imediato e possibilitando implicações mais amplas;

4. Aprendizagem instrumental: o diálogo não substitui o conhecimento acadêmico sistematizado em conteúdos e habilidades, uma vez que a leitura da obra desperta também a curiosidade acerca do momento histórico em que ela foi escrita, suas características e outros aspectos que podem e devem ser investigados e as descobertas compartilhadas com todos. O que o ensino dialógico questiona é a colonização tecnocrática da aprendizagem;

5. Criação de sentido: o sentido é construído através da interação dos participantes da TLD com seus iguais: educadores, familiares, vizinhos, demais participantes, etc. “É a possibilidade de sonhar e agir, dando sentido à própria existência.” (MELLO; FLECHA, 2005, s\p);

6. Solidariedade: como já ressaltado, a TLD é gratuita e aberta a todos, independentemente do nível escolar, ademais há o apoio àqueles que têm vergonha de expor suas ideias. Essas características, por si sós já refletem a solidariedade e, por sua vez, desencadeiam ações de solidariedade nos encontros e na comunidade mais ampla;

7. Igualdade de diferenças: as pessoas têm garantido o igual direito a expor suas ideias e argumentar, não se pretendendo uma homogeneização de opiniões e pontos de vista, mas o conhecimento de diferentes perspectivas e a potencialização de processos reflexivos (MELLO; FLECHA, 2005).

Além disso, Flecha e Mello (2005) ressaltam como a TLD tem tido resultados significativos no ensino de língua materna. A partir dessa reflexão, acredito que seja possível desenvolver a tertúlia também no âmbito de línguas estrangeiras como forma de explorar a literatura e propor o diálogo. Antes, contudo, reflito sobre o tema identidade a fim de situar a TLD nesse contexto.

IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS

O ensino de línguas passou por diversas mudanças ao longo de sua história, como ressaltam Leffa e Irala (2014), ten-

do começado como algo intuitivo e, só após o desenvolvimento do estudo da linguagem como ciência, ganhou um caráter científico. Os autores afirmam que o construtivismo, que seria um dos paradigmas da aprendizagem de línguas, se associa à pós-modernidade por ver o aluno como alguém que constrói seu conhecimento durante o processo de aprendizagem:

O construtivismo, centrado no aluno, substitui o instrucionismo, centrado no professor. Teoricamente filia-se à grande corrente do pós-modernismo, que teve sua origem também na França, nas décadas de 1960 e 1970, e se caracterizou principalmente como uma reação aos ideais do modernismo, negando a racionalidade, a objetividade e o reducionismo das ciências ditas exatas (LEFFA; IRALA, 2014, p. 26).

No momento histórico definido como pós-modernidade ou modernidade líquida (BAUMAN, 2004), o que era tido como sólido, definido e estável, como a identidade, perde esse caráter. Assim, a identidade do sujeito passa a ser vista como fragmentada. Durante muito tempo, como afirma Zacharias (2010), todas as diferentes identidades dos aprendizes de línguas eram resumidas a uma: falantes não nativos. Porém, com a importância que o tema identidade tem ganhado na área de ensino de línguas, já se questiona como as identidades dos alunos interferem no seu aprendizado, como afirma Norton (2013, p. 2):

Os trabalhos sobre identidade oferecem aos estudos de aprendizagem da linguagem uma teoria que integra o aprendiz de línguas e o mundo social. Os teóricos de Identidade questionam a visão de que os aprendizes podem ser definidos em termos binários tais como motivado ou desmotivado, extrovertido ou intro-

vertido, inibido ou desinibido, sem considerar que esses fatores afetivos são frequentemente construídos socialmente em relações de poder desiguais, mudando através do tempo e do espaço, e possivelmente coexistindo de maneiras contraditórias em um mesmo indivíduo. Uma teoria de identidade totalmente desenvolvida destaca as múltiplas posições das quais os aprendizes de língua podem falar e como algumas vezes os aprendizes marginalizados podem se apropriar de identidades mais desejáveis em relação a da comunidade da língua-alvo.

Nesse viés, da integração do aprendiz de línguas ao mundo social, é aconselhável buscar práticas de ensino inovadoras e que compreendam que os fatores afetivos influenciam no ensino e são “[...] frequentemente construídos socialmente em relações de poder desiguais.” (NORTON, 2013, s\p). Dessa forma, o ensino de línguas pautado por questões identitárias deve ir além do ensino do código, uma vez que a língua aqui não é vista apenas como um sistema de signos e símbolos, e sim como uma prática social complexa. Assim, proponho que a literatura possa ser usada na sala de aula de língua estrangeira como forma de possibilitar a discussão de temas relevantes ao ensino preocupado com questões identitárias.

METODOLOGIA

Neste artigo, faço um recorte da pesquisa realizada para o mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Gra-

duação em Linguística Aplicada (PGLA) na Universidade de Brasília (UnB), defendido em março de 2017. Assim, vou utilizar os áudios das tertúlias feitas com uma turma de espanhol do IFB a fim de gerar dados para a pesquisa.

Foram selecionados três momentos da TLD para análise. Temos uma do primeiro semestre, quando os alunos comentavam sobre o livro *Cien años de soledad*; outra do segundo semestre, em que a discussão girou em torno do romance *Estrella distante*; e uma do final do segundo semestre, em que os alunos analisaram a tertúlia e disseram como se sentiram durante a atividade e sobre sua opinião de forma geral sobre a prática da TLD.

Levando em consideração as especificidades da atividade de proposta, decidi trabalhar sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, especificamente com o estudo de caso, uma vez que essa metodologia pode nos informar sobre o processo e as estratégias que os aprendizes, de uma língua adicional, usam para se comunicar e aprender, sobre como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza de seu crescimento linguístico (JOHNSON, 1992). Como geração de dados, foram gravadas, em áudio, todas as tertúlias feitas com os alunos e as entrevistas feitas ao final do semestre com todos os participantes. Para a discussão dos dados, escutei todas as tertúlias e transcrevi alguns trechos a fim de exemplificar o processo e as interações.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira tertúlia aconteceu em 07/03/2005. Na aula anterior, havia pedido que os alunos adquirissem o livro e les-

sem o primeiro capítulo para que pudéssemos começar as discussões. Porém, como nem todos haviam comprado e lido, decidimos fazer uma tertúlia inicial que durou 7'27". O tema de discussão eram os personagens principais José Arcadio Buendía e Úrsula Iguarán e sua caracterização pelo autor. Já nessa primeira tertúlia, surge o tema: a questão da mulher na sociedade.

Tertúlia 1 (07/03/2015)

[...]

Participante 5: la verdad me llama la atención eh: que, me da pena la postura de la mujer en este tiempo, ¿no?, que:: a una mujer le correspondía ceder a los caprichos de su esposo, que tenía sus economías, sus ahorros bien guardaditos:, tenía planes:, y llega él y la convence... de lo contrario..., e: en un momento en que: intenta hacer oro, que: hasta la panela, no sé

Professora: olla.

Participante 5: la olla se queda: con: una mistura, una mezcla que nadie consigue limpiar, y oro que es bueno nada, y: sigue más un plan y *novamente* su mujer se pierde hasta sus ahorros, entonces, qué pena, ¿no?

Participante 4: siempre la voluntad del hombre prevaleciendo ¿no?

Participante 5: sí. Y me encanta nuestro tiempo ((todos riem))

Participante 2: pero: pero nuestro tiempo hay la casa, en nuestro tiempo nosotras tenemos dos trabajos, la casa,

Participante 13: exceso de trabajo

Todos: sí

Participante 2: exceso de trabajo, porqué el hombre descansó, el hombre descansó en esta situación y hasta hoy estudiamos, estudiamos, estudiamos y no ganamos mejores a pesar de *tenermos* mejores informaciones, mas cualificación. Entonces no es tan bueno.

Participante 4: interesante también que el libro *desconstruye* un modelo que prevalece desde hoy de que mujer es emoción y hombre es acción, en el libro es totalmente lo contrario.

Professora: eso es es muy interesante, es verdad. El hombre es loco, emocional y no sé qué, y la mujer más racional.

Participante 2: yo tengo una pregunta... eh: ¿nosotros somos sexos frágiles? Nosotras las mujeres ¿aún tenemos fragilidad?

Participante 4: físicamente sí ((risos))

((Todos riem))

Participante 2: *solamente* ((ri))

Professora: Gracyanne Barbosa

((todos riem))

Participante 2: tiene algunas mujeres que no, pero físicamente algunas mujeres hacen eh: ejercicio y queda con brazo igualito el hombre

Participante 4: ((não se compreende))

((Todos riem))

Professora: vuelvan, vuelvan, muy bien, muy bien chicos, ya pasamos de la hora. Este fue solo un ensayo de tertulia, para la semana que viene, mira, ni siquiera tiene ejercicio, ¿sí? Solo los dos capítulos, lean. ¿Alguien quiere

mi libro prestado? Porqué yo tengo el digital, quieren? Puede.

Vemos aqui que a Participante 5 demonstra se identificar com a personagem Úrsula. Contudo essa identificação vem com o distanciamento do momento histórico, uma vez que a participante acredita que Úrsula vive em um momento histórico anterior ao seu, no qual a situação das mulheres era mais difícil por estas serem submissas aos desejos de seus maridos. A Participante 2 demonstra não acreditar que os tempos tenham melhorado muito, uma vez que a mulher que antes tinha como papel unicamente cuidar da casa e da família, agora tem também de trabalhar, então se vê ainda mais sobrecarregada. Percebemos aqui que as participantes fazem um movimento de interpretar as escolhas e atitudes da personagem Úrsula com base em suas experiências pessoais e no que é determinado socialmente.

A Participante 2 questiona também as desigualdades que existem entre homens e mulheres quando afirma que as mulheres têm melhores qualificações e não ganham melhores salários; ao final, ela retoma sua fala para questionar a existência do chamado “sexo frágil”. Resgato aqui as contribuições de Norton (2005, p. 5), que usa o termo identidade “[...] para fazer referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como esta relação é construída no tempo e espaço e como essa pessoa entende suas possibilidades para o futuro.” Na fala das participantes 5 e 2, vemos que elas fazem esse exercício de partir de suas posições no mundo para pensar a personagem Úrsula, e ao mesmo tempo refletem sobre suas possibilidades para o futuro em uma sociedade que, segundo elas, apresenta maior igualdade de gênero atualmente do que há algumas

décadas, mas que se encontra distante do ideal, pois como diz a Participante 2, “pero: pero nuestro tiempo hay la casa, en nuestro tiempo nosotras tenemos dos trabajos, la casa”, dando a entender que as mulheres estão sobrecarregadas. A conversa acaba levando em consideração a fragilidade física da mulher frente ao homem, e acredito que, pelo pouco tempo da tertúlia, essa temática não foi aprofundada. Ademais, o comentário sobre “sexo frágil” merece destaque, pois podemos perceber a Participante 2 desconstruindo identidades de mulheres. A TLD, então, abre espaço para se entender a língua como espaço de desconstrução da identidade – se é na língua que ela é construída, é também na língua que podemos desnaturalizar as identidades como afirma Norton (2013).

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à representação dos personagens. Em determinado momento, o Participante 4 fala sobre o estereótipo de as mulheres serem emotivas e os homens racionais. Segundo ele, o que acontece no livro é o contrário, pois Úrsula aparenta ser mais racional que José Arcadio Buendía. Acredito que seja interessante ponderar sobre as considerações de Woodward (2000) em relação a identidade e diferença. Woodward (2000, p. 39-40) afirma que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social

– são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios.

Assim, ser homem é não ser mulher, e de acordo com o Participante 4, ser mulher na sociedade é ser “emoção” e ser homem é ser “razão”. Enquanto que, no livro, o autor desconstruiria essa noção ao trazer um personagem masculino, José Arcadio Buendía, mais emocional, e uma personagem feminina mais voltada para a razão e ação. É interessante também perceber esse comentário vindo do aluno participante. Se viesse de mim, como professora, poderíamos pensar que eu estaria dando o ritmo da discussão. Porém, o comentário vem do aluno, isto é, a TLD abre espaço para que questões identitárias sejam problematizadas e possam, assim, ser também desconstruídas, desnaturalizadas.

Em relação ao segundo momento, trago aqui a Tertúlia 5, realizada no dia 10/10/2015. Nesta tertúlia, surgem os temas suicídio - por causa de uma história de suicídio no livro -, e depressão, uma vez que alguns participantes correlacionam o suicídio do personagem do livro à depressão:

Tertúlia 5 (10/10/2015)

[...]

Professora: ((após uma história de suicídio no livro)) y que les parece el suicidio?

Participante 20: quien se suicida va directo al infierno

Professora: eso no es una opinión

Participante 9: eso no está escrito, hein?

Professora: mira, a mí me parece que:, no está escrito?

Participante 9: no está escrito de la forma que ella dijo, está escrito que solo ha una cosa que se puede llevar al infierno, la blasfemia, es el único pecado imperdonable, si es el único imperdonable, luego el suicidio puede ser perdonado.

((palmas))

Professora: a parte de ser pecado o no,

Participante 2: yo pienso que la persona tiene mucho dolor, que es una forma de salir de su dolor

((falas simultâneas))

Professora: participante 20 olvídate si es pecado o no, no es la cuestión, la cuestión es ¿que les parece? Que la participante 2 estaba hablando que puede que la persona esté con mucho dolor

Participante 2: está con mucho dolor y quiere sacar su dolor con una salida, una opción, piensa que lo mejor sería sacar su vida, entonces a veces es porque si tiene un incendio, ¿es incendio que se dice? Un fuego, la persona a veces quiere salir de allí no se mueve porque quiere, yo creo que para salvar su vida puede hasta que

Professora: este tipo de pensamiento, de matarse, es normal, a veces pasa, a veces estamos tan tristes que no queremos vivir y dos segundos después, no quiero sí, quiero sí, que pasa cuando piensan esas cosas?

Participante 6: yo creo que eso no es solución ni pensar ni sacarse la vida

Participante 5: sí pero es la solución porque acaba, la persona piensa que ((falas simultâneas))

Professora: sí, pero ¿qué hacer cuando se tiene ese tipo de pensamiento?

Participante 5: yo creo que la persona está enferma, por ejemplo

Participante 9: yo pienso que, algunas personas *acham* que es un acto de cobardía, para otros es un acto de coraje, coraje de sacarse su vida, cobardía de huir de los problemas, entonces es distinto, solo el suicida sabe si era coraje o cobardía

Participante 4: el suicida, a veces

Professora: pero no vamos a juzgar, es como la participante 5 dijo la persona tiene problema, ser cobarde, huyó de su vida,

Participante 4: no, no

Participante 5: no sé si es problema, dificultades todos tienen

Participante 4: más es así, yo creo que, por ejemplo, tiene una familia, dificultades todos nosotros *temos*, tenemos, mas yo creo que es así la vida de una persona que ve solo a sí, egoísmo, cobardía, yo pienso varias cosas, es un acto cobarde

Profesora: pero ahí tú opinas que, tu opinión personal

Participante 4: mi opinión personal

A questão do suicídio é bastante polêmica por causa das crenças religiosas dos participantes. A Participante 20 começa sua fala com uma menção ao inferno, demonstrando como suas crenças constroem sua identidade e embasam seu discurso. Eu logo peço para que ela use argumentos sobre o suicídio em si e não sobre o fato de ser pecado ou não, por acreditar que entrar nesse mérito não seria interessante visto que a noção de pecado pressupõe uma crença específica, assim como a noção de inferno. Tentei buscar uma neutralidade no meu discurso por acreditar, na época, que essa seria a melhor forma de lidar com as discussões. Contudo, assim como os alunos, eu participava das discussões e como eles meu discurso era embasado na minha identidade. Destaco também que, durante as tertúlias, procurava falar menos para que os alunos falassem mais por acreditar que era preciso dar a voz mais aos alunos do que demonstrar meu ponto de vista. Porém, eu interferia quando a discussão enveredava por um caminho indesejado. No caso da discussão sobre suicídio, não queria uma condenação ao inferno, e sim uma discussão sobre por que ele ocorre e como lidar com essa questão, uma vez que é algo que acontece na sociedade. À medida que a discussão seguia, os participantes começaram a opinar com base em suas experiências, como se pode ver nas interações transcritas a seguir:

Participante 21: yo no creo que sea egoísmo, la persona tiene un problema muy fuerte que lleva a eso, no pienso que solo piensa en si mismo

Participante 4: sí, pero cuando hace un problema mayor, a veces nosotros aumentamos nuestro problema en vez de y no creo que las

personas a veces piensa que la persona a su vuelta va a sufrir mucho

Professora: pero cuando la persona tiene una enfermedad, vamos a pensar en una enfermedad física, yo estoy pensando en mi dolor, no estoy pensando que quizás mi dolor, no sé, yo no estoy pensando en el otro

Participante 20: pero cuando él se suicida no está pensando en los otros

((falas simultâneas))

Professora: pero una enfermedad psicológica como dijo las participantes 21 y 5 no tienes salud

Participante 4: pero una enfermedad psicológica no ((falas simultâneas))

Participante 21: es más fácil decir eso cuando uno no siente

((falas simultâneas))

Profesora: una enfermedad física, por ejemplo, dolor de garganta, yo tomo un antibiótico me quedo mejor, no se puede decir que la persona tiene depresión, toma antidepresivo y se cura

Participante 1: yo tengo una historia relacionada a depresión, un vecino que nosotros vivíamos en la misma calle, desde hace, yo creo que unos veinte años, y para nosotros era una persona tranquila, normal, y cada uno siguió su vida, se casó, yo *fiquei sabendo* que se casó y tuvo dos hijos, y después en Facebook algunas personas hablaron alguna cosa y vi algún mensaje relacionado a alguna persona que había *morrido* de nuestra calle y yo pregunté, y me dijo que sería este vecino, y yo pensé, pero

cómo? Estaba enfermo, fue un accidente, y los otros no, sacó la propia vida. Y cuando leí eso lloré tanto, porque ¿cómo? Y después supimos que estaba con depresión, y ya tenía intentado sacar su vida cayendo del tejado de su casa, algunas cosas así, y tenía perdido su empleo, había separado de su mujer, y sabíamos también que tenía depresión y es una depresión suicida, entonces no podía se quedar solo en casa, y este día él se planeó su suicidio porque su madre, vivía con su madre, hermana y sobrinos, su hermana estaba trabajando, él no tenía más empleo y estaba solo porque su madre tenía que hacer alguna cosa en el supermercado, pero la madre ya tenía un cuidado con él, sabía de este problema, pero salió temprano para ir más rápido posible para que no se quedase solo, mismo así, del lugar donde la madre estaba llamó por teléfono para saber cómo estaba y tenía que comprar alguna cosa a más e iba a demorar más para llegar, entonces fue el momento que pensó, es ahora, entonces se fue a su, una parte de *varanda*, y allá puso la cadera, una *corda*, y cuando, la primera persona que entró en la casa fue su sobrino que vio su tío que ya estaba muerto, después su madre llamó a los vecinos, pero es increíble la historia, era enfermo, no tenía como ((falas simultâneas))

Participante 4: las enfermedades físicas, por ejemplo, si tienes un cáncer, está en estado terminal, no tiene mucho como salir

Professora: pero si está en estado inicial, se puede tratar

Participante 4: sí

Professora: en estado terminal a veces no y hay casos de milagros, las enfermedades psicológicas son enfermedades también

Participante 2: a veces más

Participante 4: sí, a veces más, yo no estoy hablando que no es, es una enfermedad, mas también una enfermedad psicológica eh: *depiende* de la persona también, de reacción de la persona

Participante 9: sí,

Participante 4: yo pasé también por depresión, fui *afastado* del servicio, un año y poco mas procuré una psicóloga, vencí algunos *preconceitos* que tenía, aquella cosa machista, pensé en tomar *baygon*[

Participante 9: [yo también tenía ((falas simultâneas))

Participante 4: = entonces depende mucho de la persona, si fuera a mirar solamente a mi problema y no mirar a las personas que están conmigo, estaban sufriendo también, por eso yo tomé una actitud de mirar solamente para si, si tiene un problema tiene también personas que se importan con usted, que estaban sufriendo también.

Nesse trecho, vemos que a opinião do Participante 4 de que a pessoa que se suicida é egoísta se relaciona com sua visão sobre a própria depressão. Ele fala: “[...] si fuera a mirar solamente a mi problema y no mirar a las personas que están conmigo, estaban sufriendo también, por eso yo tomé una actitud

de mirar solamente para si, si tiene un problema tiene también personas que se importan con usted, que estaban sufriendo también [...]”, demonstrando que acredita que para superar a depressão é preciso olhar para os demais e como a doença afeta não só a pessoa doente, mas todos a seu redor. A Participante 1, por sua vez, traz o relato do suicídio de um vizinho, que a impressionou bastante; a partir da notícia, ela começou a imaginar como ele estava sofrendo sem que os outros sequer soubessem, pois ela o conhecia e foi surpreendida com o acontecido. Percebo, na fala do Participante 4, ao compartilhar sobre sua depressão, uma necessidade de tornar sua fala legítima. Por diversas vezes, eu interrompo sua fala, principalmente, quando ele fala do suicídio como um ato de covardia ou de egoísmo, assim como outros alunos, mas ao compartilhar sua experiência é como se ele se legitimasse como pessoa que pode opinar, uma vez que já passou pela experiência. Os alunos opinam partindo de suas experiências com o suicídio e de suas crenças religiosas sobre um tema que é muito presente na sociedade. Lembro-me que, na época da discussão desse tema, havia acontecido um acidente de avião em que o piloto havia se suicidado e esse tema foi trazido e debatido durante a aula, pois foi um acontecimento muito marcante e discutido pela mídia. Assim, entendo que, quando se discute esse tema em sala de aula, a intenção é que os alunos possam refletir sobre como as doenças psicológicas afetam a todos e que esse tema precisa ser problematizado a partir das diferentes visões que o constituem.

Seguindo o recorte, apresento agora uma discussão do terceiro momento do trabalho com a TLD, a discussão final feita com os alunos. No dia 04/07/2015, foi feita a discussão com a turma do primeiro semestre; e, no dia 19/12/2015, com

a do segundo semestre, sempre ao final do período, no último encontro presencial da turma. A seguir, apresento um trecho da discussão com os alunos no final do primeiro semestre, na qual os alunos compartilharam suas opiniões sobre a TLD:

Professora: y ¿quién más quiere hablar del proceso, le gustó, no, aprendió mucho?.

Participante 1: yo quería leer este libro hace mucho tiempo, pero no sé, me parecía muy grande, siempre tenía una, ¿cómo se dice? ¿Disculpa mismo?

Professora: disculpa

Participante 1: disculpa para no leer, porque también tenía otras cosas para hacer, del trabajo, de estudios también, entonces siempre dejé un poco de lado, pero cuando empecé yo percibí que es posible mismo, no es tan difícil, y como muda todo una tertulia, para mí se quedó más fácil, para mí sí, y me gustó mucho, del libro, recomiendo para todas las personas.

Participante 12: creo que la tertulia ayudó mucho por lo menos a mí, porque tenía algunos capítulos que yo no entendí nada, que leí y ¿qué? Que *nem lembrava* que había leído, había leído por la noche y despertaba y no *lembrava* ((risos)) empezaban a hablar y ah *tá*, he leído

Participante 13: eso pasó conmigo también, yo incluso tuve un capítulo, tuvo un capítulo que empecé a leer pero estaba con mucho sueño y puse el audio y dormí oyendo, pero en

el sábado por la mañana yo no me acordaba de nada, cuando empezaron a hablar yo me acordé, ah sí, es esto, no sabía dónde había oído pero sabía

[...]

Participante 11: me gustó la tertulia porque *além, ¿além?*

Professora: además

Participante 11: además del libro, eh: fue posible hablar de cosas en la vida, en nuestra vida, y me gustó más do que todas las otras, los otros semestres, porque era como casi que una terapia, oyendo, hablando de relacionamientos...

Participante 5: a mí me parece muy bueno, eh, que todos podemos hablar eh: que es lo que necesitamos cuando estudiamos, que es hablar sin ser solo contestar una pregunta, eh:, hay un discurso, hay una fluencia, eso es lo que importa, porque buscamos las palabras para seguir hablando porque tenemos que defender una idea, entonces eso creo que sea bueno. Por otro lado veo que para nos dejar tranquilos hablando hace falta la corrección de todo lo que hablamos, los errores, y percibo que hay errores que teníamos que haber superado en el básico y que todavía si no somos corregidos seguimos hablando.

Nesse trecho, podemos ver que a TLD possibilitou que a Participante 1 lesse um livro que já conhecia, mas que não havia tido oportunidade de ler; que a Participante 12 via nas

discussões uma forma de compreender melhor o que havia lido; que os participantes podiam falar sobre diversos temas, como afirmou a Participante 11; e finalmente que a TLD proporcionou para os alunos a oportunidade de construir diálogos livres e complexos, conforme afirma a **Participante 5**: “[...] todos podemos hablar eh: que es lo que necesitamos cuando estudiamos, que es hablar sin ser solo contestar una pregunta, eh:, hay un discurso, hay una fluencia, eso es lo que importa, porque buscamos las palabras para seguir hablando porque tenemos que defender una idea [...]”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da discussão das transcrições, acredito que possamos ver como a TLD abre espaço para que questões identitárias sejam problematizadas e possam, assim, ser também desconstruídas, desnaturalizadas. Os alunos partem de suas próprias identidades e experiências para ler e compreender o livro. Ademais, as discussões extrapolam os limites da história dos livros. Foi possível ainda verificar que, com a atividade, os alunos puderam desenvolver sua habilidade de leitura e interpretação dos textos e se posicionar em questões complexas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z.; VECCHI, B. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOBKINA, J.; DOMINGUEZ, E. *The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy*. International Journal of Applied Linguistics & English Literature. v. 3 n. 2; Australian International Academic Centre, Australia, março de 2014.

BOLAÑO, R. *Estrella distante*. Barcelona: Anagrama, 2015.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONFAPEA, *Manual Tertulias Literarias Dialógicas*. Disponível em: <<http://confapea.org/tertulias/>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B.. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. 2010.

MÁRQUEZ, G. G. *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Debolsillo, 2008.

MELLO, R. R. de. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Barcelo-

na: Centro de Investigação Social e Educativa, Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.

MELLO, R. R. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. *Contrapontos*. (UNIVALI), Itajuí, v. 3, n. 3, p. 449-457, 2003.

MELLO, R. R.; FLECHA, R. Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. *Revista de Educação CEAP* (Cessou em 2004. Cont. ISSN 1808-0669 Presente! [Salvador]), São Paulo: Edições Loyola, n. 48, Ano XIII, p. 29-33, 2005.

NORTON, B. ; MCKINNEY, C. An identity approach to second language acquisition. In: D. Atkinson (Ed). *Alternative approaches to Second Language Acquisition* (p. 73-94). New York: Routledge. 2011.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation/Bonny Norton*. 2nd Edition. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2013.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Projeto Saber. *Revista Travessias*. v. 2, n. 3. Cascavel: Unioeste, 2008.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

ZACHARIAS, N. T. *Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom*. K@ta. v. 12, n. 1, 2010.

PROPOSTAS
DIDÁTICAS

**A LITERATURA E O ENSINO DE ESPANHOL
PARA PRÉ-ADOLESCENTES: PROPOSTA
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA
MANOLITO GAFOTAS, DE ELVIRA LINDO,
NO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA***

Ludmila Scarano Barros Coimbra (UESC)

Luíza Santana Chaves (CP/UFMG)

“Nunca aconteceu-lhe, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça? É essa leitura, ao mesmo tempo *irrespeitosa*, pois que corta o texto, e apaixonada, pois a ele volta e dele se nutre, que tentei escrever.”

(Roland Barthes)

INTRODUÇÃO: É POSSÍVEL LER LEVANTANDO A CABEÇA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA?

Iniciamos este artigo refletindo sobre a indagação de Barthes (1988), citada como epígrafe: como proporcionar aos

alunos de espanhol uma leitura excitante na língua estrangeira meta? Isto é, como provocar em sala de aula uma experiência literária que os faça “ler levantando a cabeça”, segundo Barthes (1988, p. 40), por estarem imersos em uma rede de significações / fruições estético-cognitivas? E mais: como provocar uma leitura que favoreça a imersão desses jovens leitores, de forma efetiva, na aprendizagem da língua-cultura espanhola? Baseando-nos nessas questões, pensamos ser de fundamental importância refletir sobre o papel ocupado pela literatura no ensino da língua espanhola, principalmente no contexto educacional infanto-juvenil. É possível fazer uso de atividades de leitura literária na aula de espanhol em que o aluno levante a cabeça?

Nosso objetivo, neste artigo, é apresentar uma reflexão didático-pedagógica acerca de uma proposta de experiência de leitura literária com base no livro infanto-juvenil *Manolito Gafotas*, da escritora espanhola Elvira Lindo, presente no Capítulo 4, “Literatura y cultura: aventurarse, entretenerse y...”, do volume do 8º ano da coleção de espanhol para o ensino fundamental II, *Cercanía*, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático em 2014 e 2017. Teremos como embasamento teórico os conceitos de letramento literário, leitura literária, fruição estética e intertextualidade.

A partir do conceito de letramento (SOARES, 1998), que corresponde aos usos sociais da leitura e da escrita e não apenas à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e de suas convenções, surge o conceito de letramento literário, que também diz respeito a uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se restringem, embora perpassem o contexto escolar (PAULINO, 2010). Esse conceito está relacionado aos usos sociais da leitura e escrita literárias e ao que

Cosson (2014a) chama de processo de apropriação da literatura enquanto linguagem.

Trabalhar na perspectiva do letramento literário na escola pressupõe a formação de leitores literários capazes de escolher, com autonomia, que livros literários desejam ler; e capazes de conhecer e saber fazer uso do que está ao redor do universo literário, promovendo intertextualidades, por exemplo, com outras manifestações artísticas, como a pintura, a escultura, o cinema, a fotografia. O termo intertextualidade é utilizado em nosso trabalho a partir de Kristeva (1969), que compreende todo texto como um mosaico de citações, histórias que se cruzam, se releem e se reescrivem, absorção e transformação de outros textos, em que a noção de intersubjetividade dá lugar à de intertextualidade. Nessa perspectiva, é preciso fazer com que o leitor estabeleça relações intertextuais e consiga atingir uma fruição estética (um prazer catártico e indizível pelo texto) a partir da leitura literária, apossando-se da linguagem e tornando-se seu usuário competente e constante.

O termo leitura literária, tal como é compreendido por nós, parte do pacto destacado por Paulino (2014) entre leitor e texto, que inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, que, por meio da linguagem, proporciona reflexão, invenção e emoção. Já o conceito de fruição estética é utilizado por nós a partir de Barthes, que também se vale do termo *prazer do texto* como extensivo ou oposto à fruição causada pelo texto (BARTHES, 2010). Oriundos da psicanálise, os dois termos (prazer e fruição) tocam em uma faceta profunda do relacionamento do leitor com o texto. Para Barthes, o prazer é dizível, mas a fruição não o é. A fruição é interdita, pois é o ápice do prazer pela leitura.

Pensando na formação leitora de um jovem adolescente em língua espanhola, levando em conta tanto a sua fruição estética (em nosso contexto, o prazer catártico obtido por meio da leitura literária) como o seu letramento literário (a sua apropriação e uso, competente e frequente da literatura enquanto linguagem), como professoras e autoras de livros didáticos, temos o desafio da seleção do texto a ser lido e trabalhado em sala de aula. Segundo Cosson (2014b, p. 35-36):

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares.

Partimos, pois, de uma concepção de literatura que possui diferentes funções: deleitar, instruir, modificar, negar, reunificar, transgredir... Dependendo da obra, do contexto e do leitor, serve para diferentes fins. Por isso, é importante que haja diversidade na escolha dos textos: diferentes gêneros, diferentes

períodos históricos e literários, diferentes nacionalidades de autores, diferentes temáticas. É essencial, também, que a proposta de leitura literária, ou seja, a forma como se trabalhará o texto, propicie um ganho ao mesmo tempo ético e estético.

LEITURA LITERÁRIA, FRUIÇÃO ESTÉTICA E INTERTEXTUALIDADE EM ATIVIDADES QUE CONTRIBUEM PARA A EFETIVAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Há muito os estudos na área de educação, letras e linguagem destacam a importância pedagógica de formar leitores proficientes, letrados e críticos. Nessa perspectiva, ensinar a ler não é tão somente instrumentalizar os jovens aprendizes com um conjunto de estratégias, mas criar condições e ambientes que favoreçam o interesse e o engajamento do sujeito com o ato de ler. Para Solé (1992, p. 172), “[...] aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem.”

No que concerne à leitura literária, é importante ressaltar sua singularidade em relação a outros gêneros discursivos, já que ela envolve, necessariamente e de forma simultânea, razão e emoção. No ato de ler contos, romances e poemas, por exemplo, estabelece-se uma interação afetiva (de prazer ou desprazer) com o texto, isto é, se dá um processo catártico que surge da fruição estética imersa no processo de leitura. Nesse sentido, a abordagem do elemento estético em sala de aula deve considerar toda a carga afetivo-emocional-cognitiva que o texto permitirá ao seu leitor.

Segundo Paulino (2014, p. 177), no que diz respeito à literatura:

O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

Assim, para incentivar o desenvolvimento da dimensão imaginária e proporcionar a experiência estética literária, é importante levar em consideração os conhecimentos prévios do leitor, sua sensibilidade e todo o contexto em que leitor e obra estão inseridos. Antes da leitura do texto literário, então, é preciso criar perguntas que ativem os conhecimentos de mundo do leitor e que instiguem sua curiosidade sobre o texto que será lido. De acordo com Rouxel (2013, p. 28), que defende o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos ou jovens leitores, “[...] há, pois, lugar para os afetos, para a axiologia (que permaneceu censurada por muito tempo) nas intervenções dos alunos. Dessa liberdade, resultam interações mais ricas na classe, mais argutas: alguns alunos se arriscam à aventura interpretativa.”

No intuito de trabalhar na perspectiva do letramento literário, na página de abertura da unidade didática “Literatura y cultura: aventurarse, entretenerse y...”, seção “Para empezar” (anexo 1), são propostas perguntas de ativação de conhecimentos prévios sobre os gostos literários dos alunos. Por meio de imagens de livros de literatura e de pessoas lendo, o aluno é convidado a refletir sobre suas experiências de leitura literária.

Questões como “que livro é inesquecível?”, “em que lugares e momentos você gosta de ler?” e “de que forma um livro pode nos levar a outros mundos?” dão início ao trabalho com o texto literário, o qual prepara o aluno para entrar em um mundo diferente, estético, de leitura prazerosa.

Logo após a página de abertura da unidade em discussão, apresenta-se a seção de leitura, cujo objetivo é ler o primeiro capítulo do livro *Manolito Gafotas*. A proposta de leitura organiza-se em três etapas, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos de Solé (1992): antes da leitura, subseção “Almacén de ideas”; durante a leitura, subseção “Red(con)textual”; depois da leitura, subseção “Tejiendo la comprensión”.

Dentre as subseções, destacamos a “Almacén de ideas”, cuja função é propor questões de ativação de conhecimentos prévios do aluno sobre o tema e sobre o gênero do texto a ser lido, e de formulação de hipóteses a partir da temática e/ou do gênero e suas condições de produção. Esses tipos de questões propostas correspondem às etapas de motivação e de introdução que compõem a metodologia da sequência expandida, desenvolvida por Cosson (2014). A motivação é o momento em que se provoca a “fome” pela leitura, ou seja, seu objetivo é seduzir o leitor, fazer com que ele queira ler o texto. Consiste em uma atividade de preparação dos alunos no universo do livro que será lido. A introdução é o momento de entrar no universo do texto literário em si e pode ser feita de várias formas: apresentação do autor, com dados biográficos relevantes para a compreensão do contexto de produção do texto; leitura dos primeiros parágrafos; informação sobre quem são as personagens da história; leitura da capa e da quarta capa dos livros. No caso específico da unidade em análise, propusemos: três questões prévias, uma

em que se questiona sobre os livros literários que os alunos já leram; e outras duas, a partir da capa do livro *Manolito Gafotas*, em que o aluno é convidado a formular hipótese sobre a história que lerá; além de um box informativo, intitulado “A quien no lo sepa”, que apresenta a autora e o contexto de surgimento da obra literária (anexo 2).

Segundo Cunha (2014, p. 113):

Do conjunto das experiências com e na literatura é que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura. Daí a necessidade de a escola, que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento da leitura literária em seus alunos, insistir na mediação constante e iluminadora da leitura, fazendo da fruição de obras literárias uma experiência reiterada, e não casual, no cotidiano não só da sala de aula e da biblioteca, mas de todo o espaço escolar.

É nesse sentido que o livro didático pode ser um valioso recurso para ajudar o professor a cumprir seu papel de formar leitores literários proficientes e apaixonados, imersos em fruição estética e inseridos no processo contínuo de letramento literário. O livro didático, no contexto escolar, precisa, portanto, insistir em atividades de leitura literária que propiciem uma experiência estética.

De acordo com Parsons e Blocker (1993, p. 165), levar a arte (bem como a experiência por ela causada) para a sala de

aula é preocupar-se também em incentivar o pensamento estético e crítico do aluno e, nesse sentido, o papel do professor não será o da autoridade que dirá aos estudantes qual é o significado ou sentido filosófico da obra, mas sim o de agente provocador de criticidade e de facilitador da fruição estética.

A nosso ver, a literatura enquanto linguagem e objeto artístico, possui duplo pertencimento: um, relacionado ao entrelaçamento dos termos prazer, fruição, satisfação, emoção, imaginação; outro, relacionado aos aspectos de cognição, reflexão, criticidade, compreensão, interpretação. O problema incide quando apenas um dos campos (geralmente aquele relacionado ao aspecto “racional” e “cognitivo”) da leitura literária é priorizado e colocado como mais importante que o outro (mais voltado ao aspecto “afetivo”, “sensorial” e “imaginativo”) da experiência estética.

Na análise de Zilberman (2003, p. 28), “[...] ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo representado”. Tendo em vista esse olhar multifacetário que uma mesma obra literária pode acarretar, buscamos incentivar nos alunos, através das atividades produzidas, a percepção e a valorização das múltiplas interpretações do texto lido.

Além disso, há que se refletir também sobre a resposta de Iser (1979) acerca da diferenciação dos textos literários das outras linguagens: para o teórico, essa diferença não se atém simplesmente ao fato de a literatura ser uma linguagem marcada pelo desvio ou pela recusa da padronização, mas sim à constatação de que a literatura é uma textualidade que possui

autoconsciência de sua vocação ficcional. Percebemos que, em nosso tratamento do texto literário na sala de aula, deveríamos proporcionar aos alunos a experiência artística dual dos matizes de ficção e de realidade que corroboram a construção da verossimilhança estética nas obras literárias. Ou seja, tínhamos que possibilitar aos alunos a percepção tanto da vocação ficcional da obra que é expressa, por exemplo, pela sensação de “estranheza” ou pela presença do aspecto “imaginário” na literatura, como das nuances do mundo “real” ali apresentadas, causadas, por exemplo, pela sensação de proximidade e empatia pela história e seus personagens.

Para se efetivar o letramento literário, há que se considerar quatro características que são fundamentais no desenvolvimento da leitura literária: o contato direto do leitor com a obra, a construção de uma comunidade de leitores, a ampliação do repertório literário e de atividades sistematizadas e contínuas. Na construção da unidade temática “Literatura y cultura: aventurarse, entretenerse y...”, buscamos levar em consideração esses quatro pontos.

Com relação à primeira característica, o contato direto do leitor com a obra, foram propostas atividades a partir da capa do livro literário, antes de iniciar a leitura literária, na seção “Almacén de ideas”, como descrito anteriormente. Esse tipo de exercício tem um objetivo que é semelhante àquele do leitor/consumidor quando toca o livro que está nas estantes da livraria ou da biblioteca – ver se o livro é interessante e instigar a leitura.

A segunda característica, a construção de uma comunidade de leitores, está relacionada ao compartilhamento de leituras. Na seção de escrita do capítulo 4 (anexo 3) do livro didático *Cercanía* (2012), o objetivo do aluno é escrever um comentário

sobre o primeiro capítulo do livro *Manolito Gafotas*. Para tanto, são expostos comentários de outros leitores que também o leram. O aluno verifica que há diversas experiências de leitura, em que alguns gostam de determinado personagem, outros da linguagem humorística e outros simplesmente não gostam de algum detalhe.

Quanto à terceira característica, que se refere à ampliação do repertório literário, verifica-se que a literatura não está apenas nos textos escritos. Na seção do livro didático dedicada ao desenvolvimento da compreensão oral, o aluno trabalha com os gêneros sinopse e trailer do filme *Manolito Gafotas* (Anexo 4). Isso mostra ao aluno que a literatura está presente, também, na sétima arte, ou seja, em outros suportes e meios.

A última característica, proposta de atividades sistematizadas e contínuas para o desenvolvimento da competência literária, pode ser observada nas atividades de leitura, escrita e escuta durante toda a unidade didática. Um exemplo é o tratamento dado, no livro didático, às escolhas linguísticas na construção do texto literário, por meio das atividades que enfatizam o uso de aumentativos e diminutivos na construção dos nomes das personagens do livro *Manolito Gafotas*: os apelidos Cabezón, Orejones e Manolito (anexo 5).

Segundo Iser (1979, p. 85), na interação texto-leitor, o contato com um vocabulário desconhecido e inusitado pode provocar, no ato de leitura, “[...] tanto uma reorganização das estratégias de comportamento quanto uma modificação dos ‘planos de conduta’.” Ou seja, as escolhas linguísticas que conformam os textos literários podem desencadear tanto a motivação/a curiosidade do leitor diante do novo como sua desmotivação, que pode culminar na desistência ou resistência em

prosseguir com a leitura. Nesse sentido, foram propostas atividades, na subseção “Tejiendo la comprensión”, para que os alunos prestassem atenção em expressões significativas no contexto da narrativa, tais como “el último mono” e “mola un pegote”:

3. La expresión “el último mono” significa tanto ser una persona mala, la peor de todas, como alguien sin importancia, que no sirve para nada. ¿Por qué ese capítulo se titula “El último mono”?

4. La expresión “mola un pegote” aparece algunas veces en el texto. Por el contexto, ¿qué significa? (CHAVES; COIMBRA; MORENO, 2012, p. 82)

De acordo com Costa Lima (1979, p. 24), “[...] diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo [...]” e, evidentemente, todo o arsenal discursivo / semântico / lexical do texto estará em diálogo com os conhecimentos linguísticos prévios do leitor.

Complementando esse raciocínio, há que se ter em conta, conforme nos lembra Bakhtin (1997, p. 337) em seus estudos sobre dialogismo e polifonia, as seguintes questões na hora de se trabalhar um texto literário:

Até que ponto a palavra pura, sem objeto, unívoca, é possível na literatura? Uma palavra na qual o autor não ouvisse a voz do outro, na qual houvesse somente ele, e ele por inteiro

– tal palavra pode tornar-se material de construção de uma obra literária? [...] O escritor (mesmo no lirismo puro) não é sempre um “dramaturgo”, no sentido de que redistribui todas as palavras entre as vozes dos outros, incluindo-se nelas a imagem do autor (assim como as outras máscaras do autor)?

Quando o texto literário se encontra envolto em uma prática pedagógica significativa, a interação leitor-texto pode levar o aluno a ter uma experiência dialógica prazerosa. Isso porque, no contexto da sala de aula, e no nosso caso, na aula de espanhol como língua estrangeira, um dos objetivos é realizar atividades que propiciem o desenvolvimento do letramento crítico, ou seja, formar leitores e escritores que desejem e saibam interagir e usar a língua-cultura nas diversas práticas socioculturais. Mais que isso, formar leitores e escritores que sintam prazer em ler e escrever.

O ensino da língua estrangeira tem um papel educativo importante e, nesse sentido, é preciso que o livro didático de espanhol (como ferramenta de ensino da língua meta) propicie o contato com o texto literário em língua espanhola, com atividades sistematizadas e de fruição estética para que se efetive o letramento literário também no estudo da língua estrangeira.

De acordo com Cury (2014, p. 159), “[...] a produção de um texto sempre implica a retomada de muitos outros e depende do leitor para que se criem e recriem significações, já que este último é corresponsável pela sua construção.” Isso significa que ler e escrever são faces da mesma moeda e que o leitor, portanto, também participa ativamente da rede dialógi-

ca. Essa afirmação vai ao encontro, a nosso ver, do que Kristeva (1969) indica como intertextualidade e do que Bakhtin (1997) concebe como subjetividade e comunicabilidade polifônica e dialógica de um texto.

O livro didático, então, através de propostas de atividades intertextuais e dialógicas, pode ser uma ferramenta para auxiliar o aluno e o professor no processo de construção do letramento literário e na percepção da polifonia existentes nas obras literárias. Mas como selecionar livros para o trabalho com a intertextualidade com vistas ao desenvolvimento do letramento literário? Como autoras da unidade didática em análise, pensamos em três questões específicas: um texto canônico da literatura brasileira, que atingisse de maneira especial a faixa etária em questão, que fosse atual e que, ao mesmo tempo, tivesse uma personagem com características parecidas com as de *Manolito Gafotas*.

Por isso, na unidade didática em análise, na seção “Culturas em diálogo: nuestra *cercanía*” (anexo 5), cujo objetivo central é fazer a intertextualidade entre a obra literária do universo cultural hispânico *Manolito Gafotas* e a obra literária *O menino maluquinho*, do escritor brasileiro Ziraldo, propusemos questões que trabalham essa intertextualidade desde o ponto de vista latino-americano (a tradução argentina da obra de Ziraldo, com o título *El Pibe Piola*) ao europeu (a tradução espanhola, intitulada *El Polilla*). No Anexo 6, estão ilustradas as três capas da obra (em português brasileiro, na edição espanhola e na edição argentina). A partir da observação das capas, faz-se uma reflexão sobre o processo de tradução, que deve levar em consideração aspectos lexicais, sociais e culturais de cada país. A questão estética da obra é tratada, assim, em seus múltiplos aspectos.

Por fim, trabalha-se a leitura do primeiro capítulo do livro de Ziraldo, em sua tradução argentina ao espanhol, e se estimula a compreensão intercultural e intertextual das obras. Os alunos deverão pensar as semelhanças e diferenças entre os dois personagens. Para guiar o trabalho docente, damos as seguintes orientações no manual do professor:

Por la lectura del primer capítulo de *El Pibe Piola* (en portugués *O Menino Maluquinho*) y de *Manolito Gafotas*, así como por su conocimiento previo, los alumnos podrán destacar semejanzas y diferencias entre los dos personajes. Algunas semejanzas: tanto Manolito Gafotas como Menino Maluquinho son niños muy listos, parlanchines y alegres, que viven con la familia. Los dos se llevan muy bien con los abuelos y juegan mucho con los amigos en la escuela. Algunas diferencias: Manolito tiene un hermano; Maluquinho es hijo único. El abuelo de Manolito vive en la misma casa del nieto. El abuelo de Maluquinho no vive en la misma casa que él. (CHAVES; COIMBRA; MORENO, 2012, p. 82)

Como ampliação do trabalho desenvolvido na unidade, sugerimos, no manual do professor da coleção *Cercanía* (2012), que o professor de espanhol desenvolva com o professor de português um trabalho interdisciplinar com a leitura completa das obras *Manolito Gafotas* e *O menino maluquinho*, além de uma sessão de cinema com a adaptação cinematográfica das duas obras.

Vemos, então, que existem múltiplas possibilidades de trabalhar de forma lúdica e, ao mesmo tempo, enfocando

o letramento crítico, a literatura em sala de aula de espanhol como língua estrangeira: exploração de elementos extratextuais ou paratextuais (capa, autor, gênero literário, etc.); análise de intertextualidade entre obras de temáticas / estruturas parecidas ou diferentes; leitura intercultural; atividades intersemióticas (texto / imagem; literatura / cinema, etc.).

Cabe aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores, alunos, autores de livros didáticos) valer-se das ferramentas disponíveis para fazer do letramento literário uma aprendizagem edificante e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM DEFESA DO ESTUDO DO TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE ESPANHOL PARA PRÉ-ADOLESCENTES

Ao analisarmos as possibilidades de trabalho abertas pela introdução da literatura na aula de espanhol para o público alvo pertencente à faixa etária da adolescência (ou pré-adolescência), percebemos a importância de se pensar de forma mais inclusiva a dimensão estética no ambiente escolar. Então, à indagação de “por que trabalhar literatura na aula de espanhol / língua estrangeira?”, podemos responder com as seguintes constatações:

Por que literatura?

- A literatura é capaz de abranger todos os outros saberes humanos.
- O discurso literário é especialmente eficaz na formação do leitor crítico.
- Na literatura, não só a consciência histórica e social do leitor é mobilizada, como também

sua criatividade, ludicidade e sensibilidade estética.

- O uso de gêneros literários nas aulas de Espanhol é uma grande ferramenta pedagógica motivacional para o estudo da língua e suas culturas. (CHAVES, 2014, p. 1)

Escobar (2007, p. 18) corrobora essas reflexões ao afirmar que:

[...] trabajar la literatura en la clase de ELE es un recurso múltiple que permite funcionar con todos los niveles de aprendizaje y enseñanza de una lengua: elemental, intermedio y avanzado.” Isso porque, para Escobar (2007, p.18). Acrescenta que “[...] el material literario, por su diversidad, permite trabajar todos los aspectos y destrezas de la lengua y enfoques.

O que, então, explorar no texto literário de forma a tornar sua leitura em sala de aula produtiva, efetiva e prazerosa? Pode-se responder a essa interrogativa com as seguintes sugestões de temas / questões a serem exploradas nos mais diversos textos literários:

O que explorar no texto literário?

- A forma: quais elementos sintáticos, léxicos, sonoros e visuais compõem o texto literário?
- O conteúdo: quais temas e assuntos são tratados no texto literário?

- O contexto de produção: quem é o autor e em qual contexto sócio-histórico produziu a obra?
- A recepção: como a crítica especializada e os leitores de variados perfis leem a obra?
- A intertextualidade: como o texto literário em questão herdou ou rompeu com a tradição literária? Como esse mesmo texto se relaciona com outras obras, artes e disciplinas? (CHAVES, 2014, p. 4)

Na unidade didática em análise, o texto literário *Mano-lito Gafotas* é trabalhado a partir de sua forma, de seu conteúdo, de seu contexto de produção, de sua recepção e de sua relação com outros textos literários. Dessa forma, tentamos pensar em propostas que promovessem: o reconhecimento, pelos alunos, das especificidades da leitura literária, bem como o desenvolvimento do letramento literário.

É necessário, portanto, que cada vez mais a literatura esteja presente nas salas de aula de espanhol como língua estrangeira para que o aluno levante sua cabeça e faça uma leitura *irrespeitosa* e ao mesmo tempo apaixonada, como bem afirmou Barthes (1988).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHAVES, L. S.; COIMBRA, L.; MORENO, J. *Cercanía 8*. São Paulo: Edições SM, 2012.

CHAVES, L. S. Coleção *Cercanía Joven*: aprenda Espanhol por meio da literatura. In: Boletim PNLD 2015, Edições SM, 2014.

COSSON, R. Letramento Literário. In: FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSTA LIMA, L. O leitor demanda (d)a literatura. In: COSTA LIMA, L. (Org.). *A Literatura e o Leitor*: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CUNHA, M. Experiência Estética Literária. In: FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, Maria. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CURY, M. Intertextualidade. In: FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ESCOBAR, A. La literatura como recurso multifuncional en la clase de ELE. In: PATO, E.; DOBAO, A. F. (Orgs.). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec*. Montreal: Université de Montréal/Tinkuy 7, 2007.

ISER, W. A interação do Texto com o Leitor. In: COSTA LIMA, L. (Org.). *A Literatura e o Leitor*: textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRISTEVA, J. *Séméiotikè: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.

ANEXOS

LINDO, E. *Manolito Gafotas*. Madrid: Santillana, 2001.

PARSONS, M. J.; BLOCKER, H. G. *Aesthetics and education*. Chicago: University of Illinois Press, 1993.

PAULINO, G. Leitura Literária. In: FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários. In: *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUPel, 2010.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: JOVER-FALEIROS, R. et al. (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO. *O Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

ZIRALDO. *El Pibe Piola*. Buenos Aires: Emecé, 1993.

ZIRALDO. *El Polilla*. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

ANEXO A

4 **Literatura y cultura: aventurarse, entretenerse y...**

En esta unidad...

...hablaremos sobre la literatura y conoceremos a un personaje de novela extraordinariamente muy famoso en España y a otro muy famoso en Brasil. Además, aprenderemos algunas expresiones y dichos populares. Al final podremos contestar a las preguntas: ¿Les son placen? ¿Qué tipo de libros me gusta leer?

Para empezar!

1. Observa las imágenes al lado. ¿A qué te recuerdan? [Ver el video](#)
2. ¿Te gusta leer? ¿Qué tipo de libros? Completa la tabla con tus preferencias:

Profesión favorita:	<input type="checkbox"/> amor	<input type="checkbox"/> leer
Los días que me gusta leer:	<input type="checkbox"/> aventura	<input type="checkbox"/> política
Me gusta leer en:	<input type="checkbox"/> paz	<input type="checkbox"/> religión
	<input type="checkbox"/> vacaciones	<input type="checkbox"/> solista
3. ¿Qué libro es para ti inolvidable?
4. Muchas personas afirman que un libro nos puede llevar a otro mundo. ¿Estás de acuerdo? Explica.

Transversalidad
Aquí el tema transversal es la pluralidad cultural a partir de la novela *Manolito Gafotas*, de Eloy Lindo.

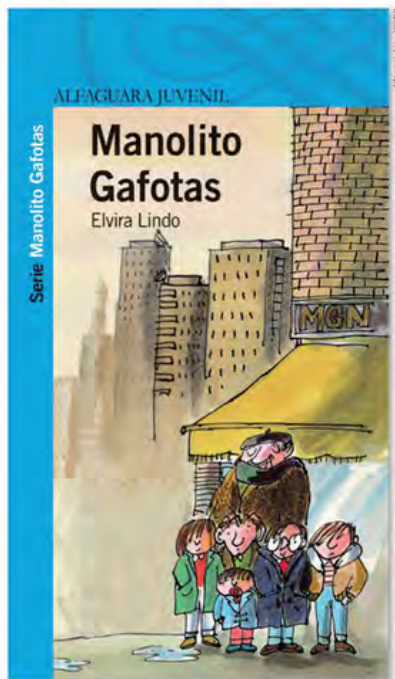
versión 1.00 - 79

Género textual
 • Novela juvenil
Objetivo de lectura
 • Conocer a Manolito Gafotas.
Tema
 • Literatura

■ Lectura

Almacén de ideas

1. ¿Qué libros de literatura ya leíste? ¿Te acuerdas de los nombres? Habla entre todos para ver quiénes son "amantes" de la literatura.
2. Observa la portada del libro *Manolito Gafotas*:



A quien no lo sepa

Manolito Gafotas es el primer libro de una serie de siete. La autora es la española Elvira Lindo, que tiene una columna periodística en el diario *El País*. La obra surgió a partir de uno de sus personajes radiofónicos, interpretados por la misma escritora en la radio.

El español alrededor del mundo

En la mayor parte de América se prefieren los términos *lentes* o *anteojos*. En las islas del Caribe se usa también la voz *espejuelos*. En España, *gafas*.

- a) ¿Qué puede significar **gafotas**? Para ayudarte, busca en el diccionario qué significa la palabra **gafas**.

- b) ¿Qué esperas leer en un libro que tenga ese título y esa portada?

■ Escritura

Conociendo el género

Vas a escribir un pequeño comentario sobre el primer capítulo de la novela de Elvira Lindo. Pero antes, a leer algunos comentarios que escribieron sus lectores en un sitio electrónico de venta de libros. Son comentarios de lectores comunes, esto es, críticos no especialistas.



Sacado de: <www.casadellibro.com/opiniones-libro/manolito-gafotas/9788420458540/703617>. Acceso el 4 de abril de 2015.

1. ¿A los tres lectores les gustó el libro *Manolito Gafotas*? ¿Qué elementos permiten afirmarlo?
 Si les gustó, El primero dice que le encanta *Manolito Gafotas* y que ha leído todos sus libros una decena de veces. El tercero dice que le encantó porque es divertido y le hace reír mucho. El segundo dice que le gustó mucho y que va a comprar más libros de la autora.
2. Las estrellas coloridas sirven para indicar cuánto le gustó al lector el libro. ¿A quién le gustó más la historia de *Manolito Gafotas*?
 Al primer lector.
3. ¿Por qué crees que hay bajo cada comentario un icono que dice "Denunciar contenido"? ¿Lo crees necesario?
 Si alguien escribe algo impropio y con palabras que expresen violencia o sexualidad, se puede denunciar a partir del icono. Eso es necesario para evitar problemas.

Género discursivo
 • Comentario en un sitio electrónico de venta de libros
Objetivo de escritura
 • Criticar una obra literaria.
Tema
 • Comentario del lector
Tipo de producción
 • Individual
Lectores
 • La autora de la obra u otros interesados en leer el libro

A quien no lo sepa

¡A conocer más toda la obra! Accede al sitio electrónico <http://www.clubmanolitogafotas.com/> (acceso el 4 de abril de 2015) y conoce a los personajes, a la autora y al ilustrador de las historias de *Manolito Gafotas*. Si te gusta un montón, léete toda la serie.

Escucha

¿Qué voy a escuchar?

Lee la sinopsis de la obra cinematográfica basada en el libro *Manolito Gafotas*.



Película: *Manolito Gafotas*. Director: Miguel Albaladejo. España, 1999, 86 min.
Sinopsis:

El verano se presenta francamente mal para Manolito Gafotas: Está condenado, un año más, a pasar las vacaciones en su pequeño piso de Carabanchel Alto, con su madre, su abuelo y su hermano pequeño. Y encima ha suspendido las Matemáticas, para disgusto de su madre. Manolito espera con ilusión la llegada del padre, camionero de profesión, para que se lleve la familia a la playa. Es una comedia muy entretenida, recomendada para toda la familia. Te va a molar un pegote. ¡No te la puedes perder!

Adaptado de: <<http://www.filmaffinity.com/es/film209950.html>>. Acceso el 4 de abril de 2015.

¿Qué esperas ver en el tráiler?

Formulación de hipótesis: Como los alumnos ya saben un poco sobre el personaje, se espera que hablen

sobre la relación con su madre, su abuelo y su hermano. Que es una historia que provoca la risa, ya que

que es una comedia, por ejemplo.

Escuchando la diversidad de voces

Escucha tres veces y, si es posible, mira el tráiler de *Manolito Gafotas* en <<http://www.movieweb.com/dvd/DVLgVNMQ3kpTPR/trailer>> (acceso el 4 de abril de 2014). Tu objetivo es contestar a las preguntas que siguen. Léelas antes de escuchar el audio.

1. ¿Qué mote le da Manolito a su hermano?

Manolito le llama El Imbecil.

2. ¿Qué asignatura del colegio se le da mal a Manolito?

Matemáticas.

3. ¿Con quién Manolito desea casarse de grande? ¿Por qué?

Con la madre de su amigo Orejones, porque, según él, ella es linda por dentro y por fuera.

4. ¿Por qué el padre de Manolito no se queda mucho en casa?

Porque es camionero.

5. Según Manolito, ¿qué le falta a Carabanchel para ser un barrio perfecto?

El mar.

Comprendiendo la voz del otro

El recorrido del tráiler de la película te llevó a conocer a Manolito, su familia y sus amigos. Te enteraste de cómo es el lugar en que vive, a qué se dedica y otras informaciones. ¿Te gustaría ver esta película? Justifícalo con elementos del tráiler.

Respuesta personal.

Género discursivo

- Tráiler

Objetivo de escucha

- Conocer a los personajes.

Tema

- Adaptación para el cine de la obra literaria *Manolito Gafotas*.

El español alrededor del mundo

Suspender: en América, reprobado en alguna asignatura en el colegio.

Gramática en uso

Aumentativos y diminutivos

1. El narrador de la novela de Elvira Lindo es Manolito Gafotas, que es también el personaje principal. Pon la atención a ese nombre:

Manolito Gafotas

¿Crees que el sufijo **-ito** en Manolito es un aumentativo o un diminutivo? ¿Por qué?

Es un diminutivo, pues es un niño, alguien pequeño.

Los sufijos **diminutivos** expresan menor tamaño o le aportan valor afectivo a la palabra a la que se unen.

Ejemplos de sufijos diminutivos: **-ito, -illo, -ico.**

2. El apodo Manolito se forma a partir del nombre Manolo. O sea, se saca la **-o** y se añade el sufijo **-ito**. Relee el texto y busca otra palabra que se forme con el diminutivo **-ito**.

a) ¿Qué palabra es? Chulito

b) ¿De qué palabra deriva? ¿Cuál es su significado?

De chulo. Significa alguien que es creído.

¡A pensar! ¿Crees que la palabra **chulito** en el contexto del texto expresa un valor afectivo?

No, en el contexto, significa algo peyorativo.

Dependiendo del contexto, los **sufijos diminutivos** pueden expresar ideas peyorativas, o sea, deprecian el vocablo al que se une.

3. Relee el siguiente pasaje de la novela y fíjate en las palabras destacadas:

Desde que soy Manolito Gafotas, insultarme es una pérdida de tiempo. Bueno, también me pueden llamar **Cabezón**, pero eso de momento no se les ha ocurrido y desde luego yo no pienso dar pistas. Lo mismo le pasaba a mi amigo el **Orejones** López, desde que tiene su mote, ahora ya nadie se mete con sus orejas.

a) ¿De qué palabras se originan los apodos **Cabezón** y **Orejones**?

De cabeza y oreja, respectivamente.

b) ¿Por qué crees que a Manolito podrían llamarle también **Cabezón**? ¿Por qué su amigo tiene el mote **Orejones**?

Porque tiene la cabeza grande, así como su amigo tiene las orejas grandes.

c) ¿Crees que los sufijos **-ón** (singular) y **-ones** (plural) son aumentativos o diminutivos?

Son aumentativos, pues la idea de los apodos, en este contexto, es llamarle a la persona "aumentando" el nombre de la parte del cuerpo que ella tiene grande.

Los **sufijos aumentativos** expresan mayor tamaño y denotan aumento de magnitud.

Ejemplos de sufijos aumentativos: **-azo, -ón.**

Culturas en diálogo

aquí y allá, todos en el mundo

- En Brasil, hay un personaje muy famoso que se parece mucho a Manolito Gafotas. Es "O Menino Maluquinho", del escritor Ziraldo. ¿Lo conoces? Si tu respuesta es negativa, lee el cuadro A quien no lo sepa para enterarte.
- Tanto en Chile como en Argentina se tradujo el libro al español, pero con nombres distintos.



a) En la edición chilena, su nombre es *El Polilla*. Mira el diccionario e intenta comprender su significado.

Polilla significa "aquel que destruye las cosas".

b) En la edición argentina, su nombre es *El Pibe Piola*. ¿Qué significa *pibe*? ¿Y *piola*? Consulta el cuadro Vocabulario de apoyo en la próxima página.

Pibe significa menino y *piola* significa astuto.

- ¿Crees que son buenos nombres para "O Menino Maluquinho"?

Profesora, el proceso de traducción es muy complicado y tiene en consideración

aspectos sociales y culturales. Aquí hay que pensar además en las características del niño, que es travieso, y ver si eso se confirma en la idea de las traducciones.

- Lee el primer capítulo de *El Pibe Piola*. Compara las semejanzas y diferencias entre el niño brasileño y el español Manolito Gafotas.



A quien no lo sepa

Ziraldo nació en Minas Gerais, es escritor y dibujante de varios libros de éxito, entre ellos *Flics*, también traducido al español. Lee lo que dice la contratapa del libro *El Polilla* en español:

"Hay niños que se han ganado, por méritos propios, un lugar de privilegio en nuestra memoria: Papelucho, Mafalda, Coné o Charlie Brown. *El Polilla* ha tenido esa suerte en Brasil, donde es un verdadero fenómeno editorial que lleva vendidos más de un millón de ejemplares. Pero Ziraldo ha querido que su personaje sea reconocible en cada país. Este es un verdadero polilla chileno. Alegre, inquieto, travieso, divertido... y hasta un poco poeta. Un niño ganador, que es y hace lo que todos nosotros, grandes y chicos, hubiéramos querido. Quien vive o vivió así, sabe vivir. Quien no supo o no pudo... ¡qué pena!"

ochenta y cinco 85

O EU E O OUTRO NA LEITURA: UM OLHAR DIALÓGICO SOBRE A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE ELE

Aliana Georgia Carvalho Cerqueira (PG – UNESP – Assis)

Ester Myriam Rojas Osorio (UNESP – Assis)

INTRODUÇÃO

A literatura possibilita a interação com outros universos culturais, ideológicos, filosóficos, portanto, seu ensino na aula de língua estrangeira torna-se válido, já que língua é, também, cultura. Na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE), a literatura hispânica encontra lugar na construção identitária, cultural e, até mesmo, linguística. No entanto, não deve restringir-se a características de movimentos literários ou pontos teóricos, tampouco tornar-se pretexto para o ensino gramatical. A literatura deve ser ensinada como tal em seus aspectos estéticos, complexos, históricos, semânticos, filosóficos, pois a palavra escrita é o objeto de ensino.

Outro argumento a favor da literatura nas aulas de língua estrangeira encontra-se numa pesquisa realizada com alunos de ELE. Nesse estudo, foi evidenciado que, quando os estudantes passaram a ler literatura espanhola e hispano-americana,

tiveram progresso significativo na pronúncia, no vocabulário e na compreensão escrita, conforme apresenta Cruz (2004). Também é válido mencionar que os métodos eficazes de ensino de línguas estrangeiras baseiam-se na premissa de que a assimilação de uma língua ocorre quando a palavra é compreendida em seu contexto, isto é, “[...] quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98). Portanto, é essencial familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas, e a literatura oferece um contexto de enunciação próprio e concreto: o estético.

Essa realidade, em geral, ainda está um pouco distante da sala de aula da escola pública, visto que os próprios manuais didáticos disponibilizados - embora tendam a corresponder a esse enfoque teórico-metodológico - evidenciam lacunas. Assim, para ministrar aulas motivadoras, o professor deve saber usar o livro didático (LD) como uma ferramenta manejável e adaptável aos seus objetivos em sala de aula, considerando sempre o perfil e o nível linguístico do aluno. Por isso, o texto deve ser o objeto de ensino a ser abordado em sua dimensão discursiva.

Dada a importância do ensino de literatura para o aluno de ELE, visando responder às questões referentes ao papel do LD de ELE na escola básica, desenvolvo uma reflexão sobre esse instrumento educacional que contemplou a matéria de língua estrangeira desde o PNLD 2011. O LD evidencia a necessidade de construção de uma identidade a partir do outro, das diferentes manifestações culturais da América Latina, das quais a literatura é uma delas. O PNLD estabelece critérios de análise com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documentos que evidenciam a proposta sociointeracionista de trabalho com a linguagem, sob os pressupostos dos gêneros discursivos.

Neste trabalho, parto de uma atividade do livro didático *Cercanía Joven*, volume 1, editora SM, dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia; e apresento uma proposta didática de leitura, considerando as orientações dos PCN, e com base no dialogismo bakhtiniano, para complementar as atividades presentes no manual didático. Como o próprio LD é um bem cultural acessível ao aluno da escola básica pública, para a maioria dos estudantes é o único material em língua estrangeira de que dispõe. Por isso, a metodologia de apresentação da literatura hispano-americana a esse leitor é fundamental para a produção de conhecimento literário, para sua formação leitora. O trabalho, de caráter bibliográfico, fundamenta-se no dialogismo, no conceito de gêneros discursivos, do pensador russo Mikhail Bakhtin, com base nos estudos de Brait (2012), Bakhtin e Volochinov (2010), Machado (2012) e Martins (1982), compondo o referencial teórico do trabalho e a proposta de atividade.

A atividade de leitura terá como objeto de ensino um dos contos da obra *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti, utilizando a metodologia de leitura em fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme indicam os PCN. A leitura, como processo que engloba a natureza dialógica da linguagem, com suas contradições, seu contexto social e histórico, mostra realizações inacabadas, não lineares, não constantes, portanto, deve-se considerar todos esses aspectos e motivações nos quais

se insere o leitor, e cada gênero requer uma especificidade, isto é, as estratégias de leitura próprias para que o texto funcione.

O trabalho com o texto literário requer exposição dos conceitos subjacentes à construção de sentido na leitura, aos mecanismos próprios de interpretação literária. Logo, o uso de atividades de pré-leitura pode ser uma resposta à problemática do ensino de literatura. Já a atividade de pós-leitura aparece como uma possível resposta ao texto lido, um ato dialógico-responsivo inerente ao ato de linguagem, de acordo com o pensamento bakhtiniano. Propor tarefas que sugiram uma possível resposta ao texto e seu caráter alusivo é levar em conta essa característica da linguagem, bem como a responsabilidade, tanto na construção de sentidos na interpretação dos contos como na ressignificação do texto literário.

Desse modo, o presente estudo revela-se pertinente porquanto poderá possibilitar uma maior compreensão do trato do texto literário em língua espanhola no LD de espanhol *Cercanía Joven*. Também se espera evidenciar o processo dialógico inerente à leitura de narrativas, isto é, da linguagem literária, que em sua natureza é metafórica, e, assim, incentivar os docentes à formação de leitores de textos literários nas aulas de ELE.

O TEXTO LITERÁRIO NA AULA: DIALOGISMO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A cultura, a literatura e a língua são faces diferentes de uma mesma dimensão. Para Pizarro (2004), literatura e cultura não estão separadas. Seguindo essa mesma perspectiva, Paris (2011) afirma que o texto literário funciona como estímulo à

aprendizagem sociocultural, pois na leitura de um texto literário estão envolvidos aspectos culturais, identitários e ideológicos de uma sociedade em um dado momento histórico, essenciais no estudo de uma língua estrangeira.

O texto literário, cheio de discursos e recursos linguísticos, como todo gênero discursivo, pode estar incluído como objeto nos estudos das representações por meio do contexto das bases ideológicas do discurso como lugar de manifestação dos saberes. Desse modo, vale problematizar o uso do texto literário nas aulas de língua, uma vez que o ensino de língua estrangeira deve privilegiar a abordagem intercultural, de construção identitária através das relações sociodialógicas. Assim, a literatura pode desenvolver um importante papel na formação cultural do aluno de língua estrangeira como leitor eficiente.

Ler literatura é enxergar com os olhos da alma. É ver a si mesmo pelo olhar do outro. Escrever literatura é re-escrever-se, é perder-se no outro eu que não está acabado, e, por isso, o leitor atribuirá esse possível acabamento. Os autores do Círculo de Bakhtin enfatizam a recepção ativa das obras entre integrantes da comunidade que as lê, ao destacarem a relevância da ideologia do cotidiano: “A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 123).

O texto literário, como todo enunciado, é também uma resposta ao já dito, uma antecipação da réplica, englobando não apenas o imediato, porém o passado e o devir, porquanto anuncia uma memória de futuro. Entretanto, embora a leitura não seja uma ação imposta pelo autor a um leitor apenas receptivo, também não é somente constituída por ele:

[...] a leitura não é ação isolada do leitor; tão pouco é direcionada unicamente pelo autor ou por um código literário dado. O autor não se submete ao leitor e vice-versa. Ambos resistem em suas particularidades. Ambos se utilizam de um código partilhado, dado cultural e socialmente, mas cada um o mobiliza de acordo com sua posição axiológica. Há estabilidade e instabilidade. Entretanto, para que ambos se encontrem e se entendam, devem partilhar valores e posições, mas nunca poderão convergir totalmente. Caso contrário, um anula o outro. Se predominar somente o texto do autor, o leitor é inexistente. Caso apenas prevaleça o leitor, o texto é vazio de sentido e de situacionalidade histórica e pode ser preenchido com qualquer leitura. São dois sujeitos particularizados, mas que partilham uma dada cultura, encontrando-se no texto e ali se confrontando, sendo um irredutível ao outro, como ocorre na vida dos seres humanos concretos em que a tentativa de anular o outro nunca se concretiza totalmente. (FANINI, 2015, p. 21-22)

Essa compreensão dialógica da leitura traz à cena o papel do leitor na construção de sentido do texto literário. Em outras palavras, o leitor poderá preencherá as lacunas para um possível acabamento desse texto, porquanto “[...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho.” (ECO, 2004, p. 9). Igualmente, os documentos oficiais PCN, OCEM e PNLD preveem um trabalho de leitura em que se privilegie o diálogo, a contextualização do texto, o

trabalho do próprio leitor na construção de sentidos, através, por exemplo, das atividades específicas nas três fases da leitura.

Dessa forma, tendo o leitor em foco, a leitura de textos literários pressupõe uma experiência de fruição, prazer, memória, comunicação ou, até mesmo, encontro com o outro. No entanto, em se tratando da narrativa literária em aulas de línguas estrangeiras, ressalta-se a problematização do processo de escrita/leitura dos gêneros que se apresentam, antes de tudo, como signo ideológico vivo e dinâmico que, segundo Bakhtin e Volochinov (2010), pode ser instrumento de reflexão e refração do ser.

Assim, a perspectiva bakhtiniana busca dar conta do caráter de (in)acabamento que caracteriza o texto literário. O acabamento em Bakhtin (2011) refere-se à especificidade estética, relacionado ao mundo da arte, nesse caso, a literária. O mundo artístico permite que, a partir de um afastamento/aproximação do sujeito da vida “ética”, o outro sujeito da vida “estética” seja mais compreendido, mais visto. Nota-se a importância do “outro” na configuração do discurso, da alteridade na formação da identidade cultural. Dito de outro modo, essa visão bakhtiniana da literatura integra a ética e a estética, a vida e a arte, dialogicamente.

Portanto, a leitura de literatura hispano-americana pode encontrar espaço nas aulas de ELE para possibilitar esse encontro de alteridades, de compreensão da cultura do outro para melhor compreender a sua própria cultura. Considerando a integração entre a vida e a arte, a cultura-língua e o ser, a literatura, então, constitui-se ferramenta fundamental no aprendizado de um novo idioma. Por meio da fruição estética, semântica, carregada de cultura, dos recursos presentes no texto escrito, na palavra metaforizada, permite-se a construção do sentido por

instaurar o ir, o vir e o devir da interpretação. No entanto, antes de propor as atividades de leitura, deve-se esclarecer o que é o texto (literário) e como funciona.

Um texto é, também, feito de espaços brancos, cujo autor reserva ao leitor a tarefa de seu preenchimento. Essa intencionalidade baseia-se no fato de que um texto é um mecanismo que vive da valorização de sentido introduzido pelo destinatário, e, porque em sua função estética, o texto visa à iniciativa interpretativa, com uma margem suficiente de univocidade, isto é, “[...] a narrativa literária inclui uma pluralidade discursiva.” (MACHADO, 1995, p. 47). A literatura, tal qual a “palavra” para Bakhtin e Volochinov (2010), é orientada em função do interlocutor e comporta duas faces: direciona-se a um interlocutor e varia em função deste, em relação ao grupo social, à hierarquia, à época, etc. A palavra determina-se tanto pelo fato de que procede de alguém, como para alguém. Desse modo, a leitura na aula de ELE deve permitir o papel ativo do leitor, tendo-o como ator no processo de construção de sentido do texto literário.

Considerando essas características do texto literário, vale mencionar sua genericidade. Os estudos bakhtinianos direcionam para a percepção dos gêneros que não mais se limite ao rigor e ao purismo da classificação das formações poéticas, mas acene para as práticas da palavra em contextos distintos, isto é, “[...] práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação da pluralidade.” (MACHADO, 2012, p. 152). Bakhtin (2011), na construção de seu pensamento sobre os gêneros discursivos, considera o dialogismo do processo comunicativo em detrimento da classificação das espécies (de manifestações artísticas) definida por

Aristóteles. O autor russo propõe uma nova abordagem, centrada nas esferas de uso da linguagem verbal, cujas relações de interação “são processos produtivos de linguagem”, como nos relembra Machado (2012).

Essa pluralidade dos gêneros é posta em evidência, visto que reflete e refrata a própria natureza da linguagem - dialógica. Portanto, a abordagem bakhtiniana de gêneros discursivos relaciona-se intimamente com o dialogismo, redirecionando as concepções genericistas para a esfera do discurso, cujo domínio é o da prosa. O homem que age por meio da linguagem é constituído social e historicamente. Então, o olhar de Bakhtin valoriza as ações cotidianas dos homens comuns em suas práticas linguageiras, suas enunciações, a interação, os diversos signos que compreendem a dialética, a interdiscursividade e a interculturalidade da palavra.

É nessas ações cotidianas do ser humano que podemos observar o enfoque da funcionalidade do gênero em cada área da atividade e da comunicação humanas. Nas palavras do pensador russo:

Uma dada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266)

Desse modo, na leitura de um texto literário, deve-se realizar atividades que promovam uma reflexão pelo texto –

apreensão de sua estética e sua ética, e a criticidade. A metodologia de ensino deve possibilitar, em especial, que o próprio leitor verifique os sentidos construídos na leitura, o significado que ele atribui ao texto. A forma integrada ao conteúdo, os sentimentos suscitados, as inferências feitas no momento de leitura.

No mesmo sentido dos pressupostos teóricos anteriormente mencionados, as orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita definidas nos PCN (1998) indicam o trabalho de leitura em fases - pré-leitura, leitura e pós-leitura, através do qual se nota uma preocupação com o caráter sociodiscursivo do texto. Na primeira fase, tem-se o chamado *precalentamiento*, literalmente “pré-aquecimento” em espanhol. Essa é a etapa no ensino em que se deve ativar os conhecimentos prévios do leitor (de mundo e do texto - título, subtítulos, tema, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte); situar o aluno quanto à organização do texto (explorar itens lexicais, a distribuição gráfica do texto, reveladores da organização textual); e realizar um levantamento de hipóteses a respeito do texto, considerando título, autor, imagens e outros itens icônicos. É o conhecimento que possibilitará ao aluno a familiaridade, o envolvimento com o que será lido.

Na segunda fase - a leitura, deve-se traçar um objetivo inerente ao gênero a ser lido. Por exemplo, lemos uma receita para saber como preparar uma comida, para conhecer segredos dos grandes chefes, etc. Um objetivo a ser traçado, então, pode ser saber quais ingredientes serão necessários para realizar o prato, ou qual elemento no preparo diferencia essa receita das demais. Pode-se realizar, simultaneamente, a organização dos parágrafos do texto, ou a substituição das palavras-chave da narração. Já a terceira fase - a atividade de pós-leitura, além de chamar aten-

ção ao texto lido, pode promover a construção de outro texto. Essa é uma resposta ao que foi dito. Como defende Bakhtin, a responsividade é inerente ao ato de linguagem, seja qual for a área da atividade e comunicação humanas. Promover tarefas que sugiram uma possível resposta ao texto é levar em conta essa característica da linguagem, bem como a responsabilidade.

Todavia, vale ressaltar que os PCN preveem esse trabalho de estratégia de leitura de modo mais geral, considerando todos os possíveis gêneros textuais em sala de aula. Sendo assim, quanto ao texto literário, que não evidencia fins práticos, semelhante ao gênero receita, por exemplo, como realizar esse trabalho em fases? Na tentativa de problematizar a questão e trazer luz às orientações dos PCN, recorreu-se ao dialogismo para compor a proposta didática sugerida a partir de uma atividade do LD *Cercanía joven*.

LITERATURA NA AULA DE ELE: ENCONTRANDO-SE POR MEIO DO OUTRO

“El texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural.” (Roland Barthes)

A frase posta em epígrafe reitera o que se tem defendido aqui: o papel ativo do leitor na construção de sentido do texto literário. Em outras palavras, o leitor poderá preencher as lacunas para um possível acabamento desse texto. Essa perspectiva está em consonância com o dialogismo bakhtiniano, que diz

respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade.

Pode-se interpretar o dialogismo bakhtiniano como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Bakhtin reconhece o papel da língua na constituição do universo significante e o papel da literatura enquanto gênero discursivo privilegiado no que diz respeito à representação da complexa natureza dialógica da linguagem. Essa natureza diz respeito à orientação da palavra em função do interlocutor, logo, a palavra comporta duas faces, seu ponto de partida e seu direcionamento, ela procede de alguém e para alguém. Toda palavra, mesmo a literária ou artística, transmite essa natureza interativa da linguagem: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 117).

Pensando no papel da literatura em aulas de ELE e no conceito de linguagem definido por Bakhtin, encontrei no livro didático *Cercanía joven* um trabalho coerente com o texto literário e em contexto adequado. Apesar da pouca presença da literatura nos LD de espanhol aprovados pelo PNLD, essa coleção é a que mais apresenta textos literários, ainda que, nos volumes do ensino médio, os textos estejam no fim de uma unidade ou capítulo, o que pode demonstrar que a leitura literária não recebe muita ênfase, especialmente porque o LD precisa dar conta de outros critérios que são avaliados pelo programa. No entanto, uma leitura de alguns desses critérios de avaliação mostra que os textos literários poderiam ser mais bem explorados, já que o edital do PNLD estabelece que se verifique se o livro:

[...] 2. seleciona textos que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam; 3. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; [...] 5. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação; 6. discute relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional; 7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica. [...] (BRASIL, 2014, p. 12)

Os textos literários enquadram-se nos critérios acima referidos, uma vez que expressam o contexto sócio-histórico da comunidade falante, podem ser objetos de leitura para a reflexão crítica e a formação cultural. Considerando essas assertivas, a presença da literatura nos manuais didáticos da coleção *Cercanía joven* (PNLD 2015) poderia ser mais frequente. Todavia, compreendo que os autores do LD visam dar conta dos critérios definidos no edital e, portanto, selecionam diversos gêneros discursivos para o trabalho linguístico-cultural, entre cédula de identidade, entrevista, discurso político, convite, notícia e outros. Nesse conjunto de gêneros, incluem-se os gêneros lite-

rários em uma seção à parte, voltada apenas para o trabalho do texto literário - “*Proyecto*”.

Em geral, em todos os volumes da coleção, a presença da literatura está na subseção intitulada “*Proyecto*”, salvo algumas ocorrências isoladas. São subseções pensadas para trabalhar a literatura de modo interdisciplinar, apresentando elementos culturais de um país cujo idioma oficial é o espanhol, relacionando-os com contexto semelhante no Brasil e propondo a produção textual de diferentes gêneros, como indicam os autores na apresentação do LD ao aluno: “En los proyectos, te proponemos un trabajo interdisciplinar entre la lengua española, la literatura y otras asignaturas del currículo. Trabajarás en grupos para producir folletos, antologías, saraos, odas [...]” (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2015, p. 7). Desse modo, noto a preocupação com a formação identitária por meio da cultura do outro.

No primeiro volume, salvo uma seção do capítulo 1, que apresenta a canção cubana “Guantanamera” em diálogo com “Aquarela do Brasil”, encontro a literatura somente nos projetos. O *Proyecto 1* titula-se “Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno”; o *Proyecto 2*, “Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos”; e, por fim, o *Proyecto 3*: “Quiero decir tu nombre, ¡libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones”.

As atividades com literatura que mais se destacam nesse livro são as que constam na Unidade 3, titulada “El mundo es político: ¡que también sea ético!”, no sexto e último capítulo: “Movimientos populares: ¡participemos en la política!”. Este propõe um tema indisciplinar com História, visto que a ditadura militar ocupa a sua maior parte. A entrada pelo tema é um

dos modos de se trabalhar os conhecimentos prévios do aluno até chegar ao texto meta. No capítulo, as atividades englobam textos verbais e não verbais, mas a literatura é trabalhada após a metade do capítulo, no *Proyecto 3*. A partir da interpretação das imagens, são apresentados, entre outros textos literários, o poema “Te quiero”, de Mario Benedetti, e a letra da música “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, em uma proposta de leitura. O projeto visa comparar o contexto histórico e artístico no Brasil e no Uruguai e, segundo os autores, conhecer um pouco da obra do escritor uruguaio Mario Benedetti, refletir sobre a temática da ditadura na obra que inspirou diversas canções e produzir um repertório musical temático. Observa-se que o LD apresenta a literatura hispânica em diálogo com manifestações culturais brasileiras (literatura e outras artes) a partir do trabalho sobre a ditadura militar na obra do escritor.

Na primeira questão do *Proyecto*, há leitura de imagens que aludem aos sentidos de “prisão X liberdade”, “expressão X censura”. A seguir, prevê a leitura do conto “Beatriz: una palabra enorme”, da obra *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti, apresentando questões de pré-leitura sobre imagens que remetam à palavra liberdade, sobre a biografia do autor e um levantamento de hipóteses sobre o título do conto. Assim, apresenta-se o conto para leitura e, depois, questões de interpretação e reflexão sobre os elementos da narrativa, o contexto de produção e os efeitos de sentido. A segunda atividade de leitura sobre o poema musicado “Te quiero”, de Benedetti, traz questões para o levantamento de hipóteses sobre o texto e o exercício da competência auditiva: completar espaços vazios no poema escrito a partir da escuta da versão cantada, para,

logo após, realizar comparação com a versão escrita. Finaliza-se a atividade com questões de sentido, ritmo e linguagem. Já ao final do projeto, propõe-se a leitura da letra e escuta da canção “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, de Erasmo e Roberto Carlos, com diferentes questões de interpretação. Finalmente, apresenta-se a atividade de produção de um repertório musical com canções em espanhol e português sobre a ditadura militar.

A abordagem literária nesse LD evidencia que um de seus objetivos é também o conhecimento cultural. Na acepção de Ana Pizarro (2014), a literatura não está dissociada da cultura e, acrescento, da língua. A comparação, nos estudos sobre a América Latina, é trabalhada com uma estrutura literária inserida em um contexto dinâmico, histórico, uma vez que seus países evidenciam pluralidade cultural e heranças heterogêneas, e, em muitos aspectos, semelhantes.

Entretanto, apesar de a entrada do texto dar-se de modo coerente, há certas lacunas no que tange ao trabalho de pós-leitura, embora seja justificável, em partes, porquanto o objetivo do *Projecto* é a produção de um repertório musical após as leituras. Os elementos estéticos literários poderiam ser mais bem explorados, como na atividade sobre o conto “Beatriz: una palabra enorme”, sendo realizadas atividades que trabalhassem o gênero conto, propondo a produção da narrativa breve ou a reescritura do conto com novo tema sobre o mesmo assunto. Desse modo, apresenta-se, a seguir, como foi pensada a proposta de leitura sobre essa narrativa, de modo a complementar a atividade do LD e sugerir outras formas de se trabalhar esse gênero literário, mesmo nas séries finais do ensino médio.

Antes de falar de estratégias de leitura e apresentar a atividade proposta, é fundamental situar, aqui, a obra de Mário Benedetti. Pode-se contemplar a leitura de diferentes gêneros com o texto literário *Primavera com una esquina rota*, pois essa obra possui hibridização de gêneros. Além de ser uma coletânea de contos é, também, um romance. Se lido integralmente, possui uma história coesa que une os capítulos entre si. Se um capítulo for lido individualmente, apresenta estrutura, forma e conteúdo de um conto, construindo o sentido próprio da narrativa curta, com início, desenvolvimento e desfecho. Ademais, cumpre possibilitar a reflexão sobre o contexto histórico atual e do passado, no Brasil, quando comparado com o principal contexto histórico do texto literário trabalhado – ditadura militar no Uruguai e em outros países latino-americanos. Por fim, deve-se englobar o próprio fazer literário: a construção da linguagem, o estilo, a escolha de palavras, as variantes linguísticas apresentadas, que constituem recursos literários e evidenciam um modo de dizer próprio de uma região, faixa-etária e cultura.

Pensando na construção literária de *Primavera con una esquina rota*, a proposta de atividade foi elaborada para o aluno refletir sobre si, seus sentimentos e ações no contexto de uma ditadura militar e, inclusive, no momento histórico presente, compreendendo, também, o processo do fazer literário, a linguagem estética, e de como esta está carregada de sentidos outros que vão além do mostrado. Com o foco no leitor - como interlocutor-mor da obra de Benedetti -, as atividades de pré-leitura englobaram textos não verbais e audiovisuais para ativar

o conhecimento prévio do aluno e permitir a reflexão do tema principal da obra.

O trabalho de leitura em fases permite ao leitor a construção de sentidos do texto em etapas que lhe dão as ferramentas necessárias para a compreensão textual. Na pré-leitura, faz-se a ativação dos conhecimentos prévios e a criação de interesse pelo texto desconhecido, ou pouco conhecido, como é a literatura estrangeira para a maioria dos alunos. As questões levantadas nessa fase dizem respeito ao tema do texto meta, ao gênero a que pertence, ao seu conteúdo, à criação de hipóteses de sentidos do texto e delineamento de um (ou mais) objetivo(s) de leitura. Na etapa da leitura, esse objetivo traçado é posto em prática. Na pós-leitura, faz-se a interpretação do texto, a compreensão, a análise literária e demais atividades que busquem desenvolver a resposta do aluno ao texto lido, como recriação textual, representação do que compreendeu por meio de poemas, teatro, debates, etc.

Desse modo, o trabalho de leitura em fases pode corresponder à proposta dialógica de leitura, uma vez que “a compreensão e a resposta se fundem dialeticamente, sendo impossível uma sem a outra.” (BAKHTIN, 1993, s/p). Assim, pretende-se ser coerente com a concepção de leitura centrada no leitor, evidenciando o movimento dialógico-dialético inerente ao ato de ler e os aspectos específicos da estrutura cognitiva que são importantes para a aprendizagem. Se antes de ler um texto, deve-se possuir o conhecimento necessário para tal, a leitura de literatura estabelece-se antes do próprio ato de decodificar os símbolos gráficos do texto. Entre os olhos e o cérebro, está a ponte cognitiva, em que as atividades de pré-leitura efi-

cazes poderão cumprir, metaforicamente, esse papel - de unir o saber já existente com o novo que se pretende ensinar.

Portanto, em resposta à questão levantada na primeira sessão do presente trabalho: “Como realizar o trabalho de leitura em fases com o texto literário, uma vez que esse não evidencia fins práticos? ”, entende-se que, embora a literatura não pressuponha uma utilidade imediata, pode-se levantar objetivos de conhecimento de seu conteúdo implícito, sua subjetividade, sua carga poética, filosófica, ou descobrir o desfecho de uma trama, por exemplo.

Desse modo, a proposta de abordagem do texto literário *Primavera con una esquina rota* pode começar com a ativação dos conhecimentos prévios do tema principal do texto: a ditadura militar no Uruguai e o exílio do autor por conta do despotismo. Como o tema da ditadura militar no Brasil é um assunto possivelmente conhecido pelos alunos da escola básica, a fase da pré-leitura objetiva, primeiramente, ativar o conhecimento prévio dos leitores sobre os anos de chumbo em países da América Latina.

Para tanto, sugere-se realizar, em uma aula, interpretações de textos não verbais – as fotos da exposição *Ausencias*, de Gustavo Germano, que mostra o desaparecimento de parentes e amigos durante a ditadura argentina de 1976-1983. O autor trabalha fotografias em pares (anexo I) de modo a evidenciar a ausência de pessoas, numa comparação de uma foto antiga com uma atual (com o ambiente e a posição das pessoas semelhantes à foto original) onde há lugares vazios em que antes, na foto velha, havia a presença de alguém. A legenda da primeira fotografia revela o ano em que cada foto foi tirada e os nomes

das pessoas que nelas constam; enquanto na segunda foto há, além da nova data, e nomes das pessoas retratadas, um ponto em lugar do nome de quem está ausente.

As questões (anexo II) problematizam os efeitos psicológicos da ditadura, a arte na fotografia como forma de denúncia e ressignificação da história. Os sentimentos e alusões suscitados com a discussão em torno das fotografias podem servir de âncora para a reflexão da problemática dos contos na obra de Benedetti. Após as questões em torno das fotografias, pode-se realizar uma atividade que visa expor as características do gênero conto e do gênero romance e definir objetivos na leitura do texto literário. Assim, as questões seguintes chamam atenção para o conhecimento prévio do aluno, a apresentação dos gêneros literários aos quais pertencem o texto meta, a criação de hipóteses de sentidos a partir do título do texto, a observação do sumário – que já indica a hibridização de gênero -, e a definição do objetivo de leitura. Na leitura, eles realizam a meta proposta e, na pós-leitura, é oportunizada a interpretação e compreensão textual.

Após essa primeira parte, sugere-se, em duas aulas, uma atividade de compreensão auditiva que apresenta a obra *Primavera con una esquina rota* de modo artístico para trabalhar características da variante linguística rioplatense (Uruguai) e traçar as bases para a apresentação que os alunos farão no terceiro encontro. O vídeo¹, um *teaser* da peça teatral *Primavera con una esquina rota*, baseada no romance homônimo de Benedetti, é exposto com as atividades propostas (anexo III) antes e depois da visualização. Trata-se de uma propaganda curta do grupo

1 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DdPK1i6nmY>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Desencaçados y Syntexto Teatro, que expõe trechos da encenação, em que há falas das personagens e uma espécie de síntese/sinopse lacunar da obra, carregada de emoção e dramaticidade devido à interpretação dos atores. A partir da linguagem teatral, são expostos elementos que servem de base para a compreensão leitora, pois familiarizaria o leitor ao enredo, às personagens, à temática e ao tom da narrativa, sem tirar a expectativa do mistério do desenlace da história. Após a realização da atividade de compreensão auditiva e visual, os alunos escolhem um conto da obra de Benedetti para ser apresentado de modo artístico como preferirem, tendo cuidado com o trabalho de retextualização do gênero literário, podendo ser adaptação teatral, entrevista, *talkshow*, monólogo, telejornal, etc.

Assim, as atividades da proposta evidenciam o trabalho com as quatro destrezas: compreensão e produção escrita; e compreensão e produção oral. A cultura literária é trabalhada enfocando os gêneros literários, o estilo do autor, com as discussões em sala de aula e as atividades escritas. O trabalho com a linguagem - utilização de determinados termos, expressões recorrentes no texto, sotaque dos atores do *teaser*, variante uruguiaia - mostra que é possível trabalhar a língua estrangeira com a literatura, sem cair no antigo hábito de trabalhar a gramática e desconsiderar a estética e a produção artística do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar a literatura estrangeira aos jovens leitores é um desafio, porém possível. A leitura de textos literários é uma proposta necessária à compreensão cultural e ao desen-

volvimento das competências comunicativas na língua alvo, ao permitir acesso a diferentes dimensões do intelecto, especialmente ao ato de interpretar. Todavia, não se deve requerer do aluno aquilo que não lhe foi oportunizado. Por isso, trabalhar com a leitura de literatura requer a construção das bases que sustentarão a inserção do novo conhecimento, com atividades que possibilitem o saber necessário para a construção de sentidos e a interação verbal do círculo hermenêutico da literatura.

Vale ressaltar que o professor, como um mediador de leitura, deve considerar as características próprias do texto a ser trabalhado, para a construção das atividades de leitura em fases, uma vez que seu estilo, conteúdo, forma composicional e estrutura requerem abordagens específicas e mostram elementos que podem ser desconhecidos ou pouco familiares ao aluno. Finalmente, conclui-se que é possível realizar o trabalho com literatura em aulas de língua sem incorrer no equívoco de desconsiderar o estético/cultural em detrimento da gramática do texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BENEDETTI, M. *Primavera con una esquina rota*. Buenos Aires: Nueva Imagen, 1983.

BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ, M. de L. O. B. *Etapas de interlengua oral en Estudiantes brasileños de español*. Colección Monografías n. 6. Málaga: Asele, 2004.

ECO, U. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Cancian, Attílio. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Trad. Feist, Hildegard. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Imago/FAPESP, 1995.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEC/SEB. *Guia de livros didáticos PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PARIS, T. P. C. E. M. Ensinar literatura hispano-americana visando os significados das expressões idiomáticas. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). *Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2011.

PIZARRO, A. Hispanoamerica y Brasil: encuentros, desencuentros y vacíos. In: ABDALA JUNIOR, B.; SCARPELLI, M. F. (Orgs.). *Portos flutuantes: tránsitos ibero-afro-americanos*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004;

_____. (Org.) *Latinoamérica: el proceso literario. Hacia una historia de la literatura latinoamericana*. Santiago de Chile: RIL Editores, 2014.

ANEXO A

SELEÇÃO DE FOTOGRAFIAS DA EXPOSIÇÃO *AUSENCIAS*



1973
Andrés Servín
Raúl María Caire
Luisa Inés Rodríguez



2006
Andrés Servín
Luisa Inés Rodríguez



1970
María Irma Ferreira
María Susana Ferreira



2006
María Susana Ferreira



1969
Gustavo Germano
Guillermo Germano
Diego Germano
Eduardo Germano



2006
Gustavo Germano
Guillermo Germano
Diego Germano

ANEXO B

PRELECTURA



1966

José Ismael Acevedo
Graciela Acevedo



2006

Graciela Acevedo



1975

Omar Darío Amestoy
Mario Alfredo Amestoy



2006

Mario Alfredo Amestoy

1. Observa las imágenes en diapositiva y contesta oralmente a las preguntas.

A. ¿Qué emociones te despiertan las imágenes?

B. ¿De qué manera el fotógrafo trabajó con el archivo de fotos antiguas?

C. ¿Qué crees ser el tema de las fotografías? ¿Qué relaciones existen entre las personas que aparecen en las fotografías?

2. Lee la frase abajo y escribe qué piensas de las fotografías de Gustavo Germano.

“El verdadero contenido de una fotografía es invisible, porque no se deriva de una relación con la forma, sino con el tiempo.”

(John Berger)

3. ¿En tu opinión, cuáles son los rastros de la dictadura en la vida de las personas?

4. ¿Conoces alguna obra artística, literaria o no, que tenga ese tema? ¿Cuál(es)?

5. Observa el índice del libro *Primavera en una esquina rota*. ¿Qué peculiaridades se nota?

6. Los textos son pequeños. Pero están interrelacionados. ¿Qué género crees que es el libro?

7. Lee el título del texto de Mario Benedetti. ¿Cuál palabra imaginas que sea?

BEATRIZ (UNA PALABRA ENORME)

8. ¿Hay tipos de libertad? ¿Qué tipo piensas que trata el texto?

LECTURA

9. Ordena el cuento de Mario Benedetti poniendo un número para cada fragmento del texto.

Si yo estuviera presa, me gustaría que dos de mis muñecas, la Toti y la Mónica, fueran también presas políticas. Porque a mi me gusta dormirme abrazada por lo menos a la Toti. A la Mónica no tanto, porque es muy gruñona. Yo nunca le pego, sobre todo para darle ese buen ejemplo a Graciela. Ella me ha pegado pocas veces, pero cuando lo hace yo quisiera tener muchísima libertad. Cuando me pega o me rezonga yo le digo Ella, porque a ella no le gusta que la llame así.

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papi se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho que era un sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito, le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso, pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que papá está en Libertad, o sea está preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, porque no estoy presa.

Es claro que tengo que estar muy alunada para llamarle Ella. Si por ejemplo viene mi abuelo y me pregunta dónde está tu madre, y yo le contesto Ella está en la cocina, ya todo el mundo sabe que estoy alunada, porque si no estoy alunada digo solamente Graciela está en la cocina. Mi abuelo siempre dice que yo salí la más alunada de la familia y eso a mí me deja muy contenta. A Graciela tampoco le gusta demasiado que yo la llame Graciela, pero yo la llamo así porque es un nombre lindo. Sólo cuando la quiero muchísimo, cuando la adoro y la beso y la estrujo y ella me dice ay chiquilina no me estrujes así, entonces sí la llamo mamá o mami, y Graciela se conmueve y se pone muy tiernita y me acaricia el pelo, y eso no sería así ni sería bueno si yo le dijera mamá o mami por cualquier pavada.

O sea que la libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna vergüenza. Que casi es un orgullo. ¿Por qué casi? Es orgullo o es vergüenza. ¿Le gustaría que yo dijera que es casi vergüenza? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, tremendas ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven como es enorme?

Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasea, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer o un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. Por ejemplo está prohibido robar, aunque no es grave que una se quede con algún vuelto cuando Graciela, que es mi mami, me encarga alguna compra. Por ejemplo está prohibido llegar tarde a la escuela, aunque en ese caso hay que hacer una cartilla, mejor dicho, la tiene que hacer Graciela, justificando por qué. Así dice la maestra; justificando.

BENEDETTI, Mario. Beatriz (una palabra enorme). In. *Primavera con una esquina rota*. 2. Ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2011.

10. Ahora lee otra vez, buscando descubrir por qué se considera libertad una palabra enorme.

POSLECTURA

11. *¿Quién es el narrador del cuento? ¿De qué modo has llegado a esa conclusión?*

12. *Evalúa las afirmaciones abajo y marca una “V” para las verdaderas y “F” para las falsas.*

() *En los países libres, nada es prohibido a los ciudadanos.*

() *Beatriz es nieta de Graciela y sobrina de Rolando.*

() *Beatriz cree que su padre es un criminal.*

() *Beatriz sólo le llama a su madre por “Ella” cuando está muy aburrida, y le dice “mamá” cuando quiere demostrar mucho cariño.*

() *Beatriz no siente orgullo porque su padre esté preso y defienda malas ideas.*

13. *El cuento pertenece al modo narrativo, lo cual tiene elementos como personaje, espacio, tiempo, en su estructura. Completa el recuadro con los elementos presentes en el cuento “Beatriz (una palabra enorme)”.*

Personaje	protagonista (persona principal) ¿nombre?	
	¿persona(s) secundaria(s)?	
Acción	¿Qué hace el protagonista?	
	¿Qué hacen los otros?	

Causa	¿Por qué Beatriz lo hace?	
	¿Por qué el su madre reacciona así?	
	¿Por qué los otros se comportan así?	
Lugar	¿Dónde pasa la historia?	
Tiempo	¿Hay otros lugares mencionados? ¿Cuál(es)?	
	¿En el cuento predomina el tiempo cronológico o psicológico? ¿Por qué?	

15. *¿El protagonista es un adulto o un niño? ¿Cuáles características del discurso demuestra eso?*

16. *¿Cuál es la ironía que el narrador presenta en el segundo párrafo?*

17. *¿El texto evidencia un tono militante contra la dictadura, una omisión en cuanto al contexto histórico u otro modo de mostrar la cuestión? ¿Cómo la construcción literaria expresa eso?*

18. *¿Hay palabras escritas de modos diferentes en el texto. Algunas veces empezando con mayúscula y otras veces no. ¿Cuáles son?*

19. *¿Por qué tales palabras se escribieron así?*

ANEXO C

1. Vas a escuchar un *teaser* de una presentación de la novela *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti. Sabes que es un *teaser*? En español también se dice señuelo. Marca una “x” en la(s) alternativa(s) correcta(s) en cuanto a su utilidad:

- Sugerir una participación al trabajo de arte.
- Presentarle al público un trabajo de arte y divulgar cuándo se expondrá.
- Comunicar la técnica que se utilizó en el trabajo.
- Invitar las personas a que vean una presentación.

2. Ahora ve el video y contesta a las preguntas.

A. ¿Cuál es el nombre del grupo que protagoniza la pieza?

B. ¿A qué cosa el narrador le compara la primavera?

C. ¿Quién sería el personaje que habla en un video?

3. Pon en orden la secuencia de escenas del video, según el relato de la novela de Benedetti.

- Santiago sale de la cárcel y vuelve a su país.
- El escritor reflexiona mientras ve a las personas yendo y viniendo.
- Santiago es preso por los militares.

Graciela se ve durmiendo sola.

La familia está reunida para una comida.

Santiago lloran en la cárcel.

Santiago luce mejor, como si estuviera listo para salir de la cárcel.

4. Subraya las frases que se dicen en el video.

“En cambio una puerta es tantas cosas. Cuando está cerrada, y siempre lo está, es la clausura, la prohibición, el silencio, la rabia. Si se abriera (no para un recreo, o para un trabajo, o para una sanción, que son otras tantas formas de estar cerrada, sino para el mundo) sería la recuperación de la realidad, de la gente querida, de las calles, de los sabores, de los olores, de los sonidos, de las imágenes y el tacto de ser libre.” (Mario Benedetti).

5. ¿Por qué crees que en el video no se presenta la citación de Mario Benedetti completa?

6. Elige un fragmento de un cuento de *“Primavera con una esquina rota”* con una citación de habla de algún personaje, y comparte con tus compañeros, a ver si logran adivinar quién habla.

7. Reflexión lingüística: La “R” aspirada de Uruguay.

Entre las muchas características fonéticas que distinguen a los rioplatenses del resto del mundo hispanoparlante son las palabras en las cuales la “s” que se transforma en h aspirada o

directamente en j antes de consonante, como en ahpirar, ehtar, mojca o jujgado.

A. Escucha otra vez el video y contesta: ¿Cuáles palabras has notado la presencia de esa característica?

8. Busca en la obra las características de los personajes principales y descríbelas abajo, apuntando la importancia de cada una en la narrativa.

Beatriz

Graciela

Santiago

El abuelo

Rolando

Don Rafael

9. Ahora prepárate para la presentación del cuento.

A. Elegir el cuento, dividir los papales

B. Memorizar las hablas de los personajes

C. Preparar escenario, figurín, guión

D. Ser libre para presentar el cuento como pieza o en un programa televisivo etcétera

E. Usar la creatividad, teniendo en cuenta que se puede hablar del tema dictadura con un tono leve, al igual que el narrador de “Beatriz: una palabra enorme” o el humor, por ejemplo.

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE

Carolina Tosi (CONICET-UBA)

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que, en líneas generales, la literatura infantil y juvenil (de ahora en más LIJ) suele ser relegada de los planes de estudio de los espacios de formación de español como lengua extranjera, este capítulo busca demostrar la relevancia de su abordaje, así como ofrecer lineamientos teóricos para su tratamiento y brindar herramientas pedagógicas que puedan serle de utilidad al mediador para aplicar en su trabajo en el aula.

La propuesta didáctica que, en lo que sigue se presenta, se enmarca en una investigación mayor que realizo sobre discurso pedagógico y LIJ dentro de un proyecto radicado en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (en el Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina). Vale aclarar que la transferencia de los resultados parciales de investigación, vin-

culados con la enseñanza del español como lengua extranjera, se concretó en la producción de contenidos y el dictado de una serie de talleres, llevados a cabo en el marco del “Programa de Posgraduación en Estudios del Lenguaje”, del Instituto de Letras de la Universidad Federal Fluminense (Niterói, Río de Janeiro, Brasil)¹. En los últimos años he dictado allí capacitaciones centradas en la enseñanza de la LIJ en español y el abordaje del discurso pedagógico, destinadas a alumnos y profesores de español como lengua extranjera del referido programa.

A lo largo del presente trabajo, sobre la base de la referida experiencia y a partir de las nociones de “literatura sin adjetivos” (ANDRUETTO, 2008), “proyectos de lectura y escritura” (COLOMER, 2003) y “lectura literaria como experiencia personal y subjetiva” (COLOMER, 2010), relevo una batería de estrategias didácticas para aplicar en las clases de español, que pretenden no solo abordar la literatura infantil y juvenil (LIJ) hispánica, en general, y el género “libro álbum”, en particular, sino también dar cuenta de la producción literaria argentina reciente. Asimismo, indago ciertas tensiones que suelen generarse entre el discurso literario y el pedagógico al enseñar la gramática española en el contexto de la escuela y planteo modos posibles de reflexión sobre el lenguaje (DI TULLIO, 2012) a partir de la lectura de textos narrativos. Con todo ello, me propongo profundizar el estudio teórico-metodológico de la enseñanza de la literatura extranjera y realizar un aporte para la reflexión so-

1 Agradezco profundamente a los Dres. María del Carmen Dahler y Xoan Lagares Diez por brindarme el espacio para desarrollar la transferencia de los resultados parciales de mi investigación en el Programa de Posgraduación de la UFF, así como a los estudiantes por su participación comprometida y entusiasta. Asimismo, agradezco la asistencia brindada por Clarissa Boraschi María en cuestiones referentes a la traducción español/portugués.

bre la didáctica, apelando a las propiedades estéticas de la LIJ y del rol del mediador.

Para ello, en primer lugar, expongo las concepciones sobre la LIJ, realizo un recorrido por el mercado editorial argentino y muestro las diferentes posibilidades de acceso a los materiales (impreso y digital) (§ 1). En segundo lugar, ya dentro de la temática del abordaje de la literatura en las clases de español, reflexiono, por un lado, acerca de los múltiples sentidos de la lectura literaria y del rol del mediador, por el otro, planteo los modos de reflexión sobre el lenguaje mediante el trabajo con dos libros álbum (§ 2) y, finalmente, propongo la relevancia de implementar proyectos de lectura y escritura en el aula. En tercer y último lugar, esbozo las conclusiones obtenidas (§ 3).

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

CONCEPCIONES SOBRE LIJ. HACIA UNA LITERATURA MÁS ALLÁ DEL DESTINATARIO

Tradicionalmente, la LIJ ha ocupado un lugar periférico y marginal en el ámbito literario. De hecho, durante décadas ha sido considerada un género menor y de escaso valor estético y, por ende, fue soslayada por parte de la crítica y de los círculos académicos. Esto se debe, por un lado, a la función utilitaria que se le suele atribuir a la LIJ, ya que, a diferencia de la destinada a adultos, se le asigna una finalidad ética y moralizante y se le exige la trasmisión de valores formativos (TOSI, 2014). En este sentido, “[...] desde la ilustración en adelante los niños han sido pensados en términos de sus supuestas necesidades, como

si a partir de la leche materna, todo lo que se les diera tuviera que ser inexorablemente nutritivo, transformador.” (ALVARADO; MASSAT, 1993, s/p) y, en vistas a ello, la LIJ se concibe en términos de utilidad y funcionalidad: “literatura para aprender”, “literatura que deja una moraleja”, “literatura que educa” y “literatura para inculcar valores”². Sin dudas, la circulación de la LIJ en la escuela ha sido una de los causantes de que se privilegie la dimensión ética de los textos por sobre la estética. Por otro lado, también es crucial para la configuración de la representación peyorativa de la LIJ la percepción del destinatario. Muchas veces, asociado con el concepto de destinatario “menor”, el niño es pensado, como alguien incapaz de vivenciar la experiencia artística y apreciar un hecho estético. De este modo, y tal como sostienen Arpes y Ricaud (2008) la desvalorización dada al destinatario se extiende y se aplica a los textos.

Llegados a esta instancia, cabe mencionar la perspectiva de Andruetto (2008), quien alerta acerca del peligro de considerar a la LIJ por lo que tiene de “infantil” o de “juvenil”. La tendencia a hacer foco en el destinatario por sobre la calidad de los textos contribuye, según la autora, a formar un “ghetto” de autores reconocidos pero que no tendrían entidad suficiente como para ser leídos por “lectores a secas”:

2 En la Argentina y Uruguay, un exponente la LIJ, con una marcada dimensión ética, ha sido Constancio C. Vigil, director de la revista *Billiken* y de la editorial Atlántida y escritor de decenas de libros destinados a niños, como *El mono relojero*, *Misia Pepa* y *La hormiguita viajera*. Por su parte, en Brasil, en este mismo período, se destaca el escritor José Bento Monteiro Lobato, autor de veintitrés libros de la serie *El Rancho del Pájaro Amarillo*, donde se narran las aventuras de los niños Perucho y Naricita, junto a Emilia, una muñeca de trapo, el sabio Vizconde de la Mazorca y el rinoceronte Quindín, entre otros personajes.

El gran peligro que acecha a la literatura infantil y a la juvenil en lo que respecta a su categorización como literatura es justamente el de presentarse a priori como infantil o como juvenil. Lo que puede haber de “para niños” o “para jóvenes” en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo. (ANDRUETTO, 2008, p. 2)

A partir de dicho encuadre, el presente trabajo busca plantear una propuesta didáctica que contemple el abordaje de la LIJ como hecho estético y que pueda ser aplicada a grupos de diferentes edades. En este sentido, es fundamental desterrar el prejuicio de que los libros destinados a chicos, ya sean breves, ya sea que presenten gran cantidad de ilustraciones, ya sea que desarrollen historias cuyos protagonistas sean niños o jóvenes, no pueden ser disfrutados o valorados por lectores adultos. Teniendo en cuenta la referida definición de Andruetto (2008), se trata de concebir la literatura sin adjetivos y estimar que cualquier destinatario puede disfrutar y valorar un texto destinado a niños, del cual extraerá diferentes significados y realizará distintos tipos de lectura ligados a su experiencia personal como lector. En consecuencia, una tarea necesaria y que hace a la labor del profesor, maestro o mediador consiste en la revisión de las concepciones que él mismo posee sobre la literatura en general

y sobre la LIJ en particular, porque hay que recordar que cada práctica docente se sustenta tanto en representaciones sociales como individuales.

EL MERCADO DE LIJ EN LA ARGENTINA. BREVE RECORRIDO Y ESTADO ACTUAL

Durante la primera mitad del siglo XX en la Argentina, los libros de LIJ cumplían casi exclusivamente fines éticos y utilitarios (TOSI, 2014); a modo de ejemplo podemos mencionar la colección La Abeja, de editorial Tor, o los Libros de Billiken de editorial Atlántida. Recién a partir de 1960 emergió la LIJ en tanto hecho estético, cuya mayor exponente fue sin dudas la escritora María Elena Walsh, quien revolucionó la forma de entender el vínculo entre poesía e infancia. Ella fue la creadora de *El reino del revés*, *Dailan Kifki* y *Canciones para mirar*, entre muchas otras obras. No obstante, durante el período de la última dictadura militar, que abarcó los años 1976-1982, la censura llegó también a los libros infantiles. En efecto, la LIJ se convirtió en un objeto ideológico “peligroso” y algunas colecciones fueron censuradas como, por ejemplo, Los Cuentos del Chiribitil del Centro Editor de América Latina (CEAL), dirigido por Boris Spivacow; lamentablemente, gran parte de los ejemplares de la colección fue destruida en una quema pública en 1980³. Además, varias obras, hoy clásicos de la LIJ, fueron prohibidas, como *La torre de cubos*, de Laura Devetach, y *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann.

3 En el 2014, la colección de Los Cuentos del Chiribitil fue reeditada por la editorial Eudeba.

Ya en el período democrático, a partir de 1983, el mercado editorial de la LIJ creció a partir de la llegada de editoriales extranjeras y de la consolidación de grupos multinacionales, que solían contar con un sello de libros de texto y otro de LIJ. Pero en 2001, debido a la crisis socioeconómica vivida en la Argentina, el mercado volvió a transformarse, algunas editoriales cerraron pero también surgieron emprendimientos independientes de LIJ.

Entre las editoriales actuales de LIJ podemos mencionar algunos grandes grupos como Penguin Random House, que cuenta con los sellos Sudamericana y Alfaguara (comprado a Santillana); Santillana, que posee el sello Loqueleo y el recientemente incorporado Norma/Kapelusz; Mac Millan que tiene en su haber Cántaro y Estrada; Tinta Fresca, con Ríos de Tinta y Urano, con Uranito. Por su parte, existen otras editoriales extranjeras que tienen su sello de LIJ, como SM, Edelvives, Edebé y Fondo de Cultura Económica (FCE). Entre los sellos de LIJ argentinos y/o más pequeños, que son considerados proyectos editoriales independientes o autogestivos, se encuentran AZ, Colihue, Unaluna, Amauta, Crecer Creando, Letra Impresa, Ojoreja, Lúdico, Artemisa, Pípala, Abran Cancha, Limonero, Muchas Nueces, Comunicarte, Pictus, Chirimbote, Libros del Eclipse, Calibrosopio, Pictus, Gerbera, Galerna, Sigmar, Pequeño Editor, La Bohemia, Riderchail y Brujita de Papel, entre otros.

Considerando su uso en el extranjero, los libros de LIJ pueden adquirirse por plataformas electrónicas, aunque también es posible el acceso de material de LIJ en forma libre y gratuita, editado por el Ministerio de Educación y Deportes de

la Nación Argentina⁴ y subido en forma de PDF, libros digitales o audiolibros a diferentes sitios, como: <http://www.conectate.gob.ar/>, <http://www.educ.ar/> y <http://planlectura.educ.ar/>⁵. Incluso, en este último sitio puede encontrarse la mítica colección Cuentos de Polidoro del CEAL⁶. Se trata de una excelente opción para acceder a literatura de calidad en forma práctica y gratuita, y poder distribuirla fácilmente entre los alumnos de las clases de español como lengua extranjera.

LA LITERATURA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

LOS MÚLTIPLES SENTIDOS DE LA LECTURA LITERARIA Y EL ROL DEL MEDIADOR

No hay dudas de que la literatura puede ocupar un espacio relevante en la propuesta de español como lengua extranjera. Abordar la literatura en idioma extranjero resulta fundamental no solo para crear en los alumnos el hábito de la lectura y propiciar el entusiasmo y el gusto por leer en otro idioma, sino también porque incentiva la formación y la valoración del patrimonio literario de otras culturas. No obstante ello, en los espacios de formación de enseñanza en lengua extranjera, en general, se evidencia un escaso abordaje de la literatura ya que,

4 Aclaramos que, actualmente, la denominación es Ministerio de Educación y Deportes, pero previamente se llamaba Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Por eso, en el artículo figuran ambas denominaciones, según corresponda.

5 Estos portales se encuentran activos, al menos, al momento de la redacción del presente texto.

6 Dicha colección puede descargarse de: <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2016/01/Cuentos-de-Polidoro-Los-cl%C3%A1sicos.pdf>

en gran medida, el foco está puesto en el estudio de la gramática de la lengua. Teniendo en cuenta este aspecto, en el presente apartado se indagan ciertos modos de abordaje de la LIJ en el aula, prestando especial a que su tratamiento se concentre en el disfrute y la valoración estética y no se transforme en una mera excusa para la enseñanza de la gramática.

En este sentido, vale aclarar que las concepciones actuales sobre la didáctica de la literatura sugieren que el encuentro de los estudiantes con los textos se realice a través del placer y el goce. En efecto, Colomer (2010) sostiene que, tradicionalmente, los alumnos asistían pasivamente a la explicación del profesor asumiendo su interpretación y manteniéndose alejados de toda recepción directa y fruición personal de los textos, pero en las últimas décadas se ha privilegiado la lectura no mediada de los textos y la elección de un corpus de lectura que pueda provocar placer y crear, así, hábitos lectores perdurables. De este modo, la lectura literaria se vincula con la gratificación alcanzada por el lector y ya no con la mera aplicación de categorías de análisis relativas al trabajo escolar. Desde tal perspectiva, “[...] el aprendizaje explícito de reglas parecía así un camino estéril frente a la relación gratificante establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria de los estudiantes a través de sus lecturas.” (COLOMER, 2010, p. 8).

Pero ¿cómo lograrlo? ¿Es posible alcanzar ese objetivo en las clases de español? Para responder tales preguntas, es preciso antes reflexionar sobre las propiedades de la literatura, por un lado, y el rol del docente como mediador, por el otro.

En primer lugar, cabe destacar que la literatura se caracteriza por ser plurisignificativa, es decir, no está cerrada a una única lectura, sino que se abre a múltiples significados y senti-

dos. De acuerdo con tal enfoque, la lectura literaria se vincula con la imaginación, la libertad y el juego, que son los factores que conducen al lector hacia una interpretación personal. Este punto, sin dudas, representa un desafío para el docente, pues debe saber guiar al alumno hacia la producción de una interpretación personal, sin limitarlo ni condicionarlo. En efecto,

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar. (COLOMER, 2010, p. 9)

En segundo lugar, resulta imprescindible reflexionar sobre el rol del docente. El mediador puede funcionar, según explica Rivera (2012), como una “medianera” o “puente”. En tanto medianera, el adulto está en el medio de los chicos y los libros y busca que alcancen la “correcta” interpretación del texto. Tal vez esta es la representación más tradicional y extendida respecto del rol del profesor: aquel que guía al alumno para lograr “la respuesta correcta” y “la comprensión adecuada”. Por el contrario, cuando un mediador se transforma en “puente” acerca los textos a los chicos; los une, en la medida en que se muestra atento a escuchar las voces de los otros, ricas y diversas, y las integra en el intercambio grupal.

Si un mediador se forja como puente, necesariamente atiende a la naturaleza plurisignificativa de la literatura y genera momentos de lectura que exceden el control de los sentidos del texto. Se trata de situaciones en las que prima “[...] una actitud de escucha en el encuentro con los textos y los lectores. Un espacio abierto al despliegue de todas las lecturas posibles.” (CARRANZA, 2006, p. 2). Concebida desde tal mirada, la lectura habitual de diferentes textos, cortos o extensos, configura el espacio óptimo para propiciar la lectura por placer y para que el mediador se transforme en puente.

En las clases de lengua extranjera, pueden ofrecerse textos cortos, pensados para que los estudiantes disfruten solos y comiencen a formarse como lectores autóctonos. Pero también los lectores pueden animarse a leer relatos más extensos, guiados por las ilustraciones que aportan, además, una nueva perspectiva artística.

Una opción para entrar en contacto con la literatura en idioma extranjero es que los chicos la exploren a partir del paratexto: que miren la tapa de los libros, lean el índice, hojeen los textos, se detengan en los títulos y en las imágenes, y que luego de ese primer acercamiento elijan qué leer. Hay que tener en cuenta que si el mediador realiza anticipaciones sobre el texto seleccionado, puede atraer, motivar y entusiasmar a los estudiantes.

Un texto lleva a otro y cada grupo de lectores, guiados por el mediador, puede seguir un hilo conductor diferente, que en algunos casos se manifiesta como más evidente y otras veces no tanto. Como sugieren los diseños curriculares en Argentina, se puede elegir un tema, un género o un autor (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 2006). Por ejemplo, si a los lectores les gustan las historias de animales

pueden escoger como hoja de ruta relatos o poemas protagonizados por estos personajes⁷, o si están interesados en la temática de la familia⁸, pueden optar por obras que aborden tal temática y marcar, así, un posible itinerario de lectura. También el género puede funcionar como clave de lectura. A modo ilustrativo, un posible recorrido genérico lo constituyen los textos poéticos en todas sus variantes (poemas de autor, tradicionales y canciones) o relatos de terror o un corpus formados por libros álbum. Finalmente, el mediador puede elegir seguir a un autor. Aquí las opciones son innumerables, pero entre los escritores de LIJ argentinos más clásicos y reconocidos podemos mencionar a María Elena Walsh, Elsa Bornemann, Laura Devetach, Gustavo Roldán, Ema Wolf, Silvia Schujer, Graciela Montes, Graciela Cabal, María Teresa Andruetto, Ricardo Mariño, Luis Pescetti, Liliana Bodoc, Esteban Valentino, Isol, Liliana Cinetto, Franco Vaccarini, Ángeles Durini, Mario Méndez, Paula Bombara y Andrea Ferrari, entre muchos otros.

La lectura del texto en sí puede hacerla el mediador pero, según indican los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – de ahora en más, NAP– (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 2006)⁹, siempre hay que con-

7 Si bien son cuantiosos las historias con animales, editadas en Argentina, a modo de ejemplo mencionamos: *Zoo Loco*, de María Elena Walsh, *Dailan Kifki* de Elsa Bornemann, *Mucho perro* de Silvia Schujer, *Nube*, de Mario Méndez, la serie *Diminuto*, de Liliana Cinetto, *El sapo más lindo del mundo*, de Ricardo Mariño y *El vuelo del sapo*, de Gustavo Roldán.

8 Algunos de los relatos que tratan el tema de la familia son *Family*, de Ema Wolf, *Sobre la falda* de Elsa Bornemann, ¿Por qué nadie es como nosotros?, de Luis Pescetti, *La familia de la sogá*, de Graciela Montes y *La señora Planchita*, de Graciela Cabal.

9 El Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), de la Argentina, con fecha 27 de abril de 2004, señaló su severa preocupación por la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo en su conjunto y la necesidad de ejecutar políticas que avancen en la reconstrucción de una plataforma común y recuperen, para ello, la

templar instancias para que los alumnos exploren solos el texto ellos. Cada estudiante puede intentar leer “convencionalmente”; leer con otros; detenerse en una palabra u oración; releer mediante imágenes. Desde esta perspectiva, la lectura se construye de diversas formas: como un acto íntimo y solitario, o una acción colectiva, en la que se lee y se relee en pequeños grupos.

Ahora bien, terminada la lectura del texto elegido, ¿qué hacer? Lo esencial es evitar hacer siempre lo mismo, es decir, no hay que sistematizar o hacer rutinas sobre la lectura. Tal como aconsejan los NAP, no es enriquecedor que tengan que hacer siempre alguna actividad luego de la lectura. Lo importante es que el texto se disfrute y que el mediador esté atento a lo que la lectura genere. Un texto puede desencadenar risas, comentarios, preguntas, pero también silencios... Si se abre una charla para conversar sobre lo leído, esta puede ser pensada como un espacio para compartir emociones y enriquecer la lectura. Escuchar a los otros permite ampliar las propias interpretaciones sobre el texto compartido. Asimismo, en esa instancia, se pueden retomar las anticipaciones y realizar renarraciones.

El mediador tiene que tener en claro que no necesariamente hay que trabajar luego de la lectura. A veces, simplemente se lee y no se hace nada... Otras veces, el comentario sobre el texto se retoma más tarde, en otro momento, pero no inmediatamente luego de la lectura. Si la lectura a veces dispara una

centralidad de la enseñanza que promueva aprendizajes en el sentido de construcción de ciudadanía. A tal fin, emitió por unanimidad la Resolución N° 214/04, en la que se acuerda la identificación de un Núcleo de Aprendizajes Prioritarios y el compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes. Respecto de la disciplina que nos ocupa, los NAP sugieren un enfoque de lectura y escritura que ponga el foco en concebir la lengua y la literatura como prácticas del lenguaje ancladas en un contexto y con significancia social.

charla; en otras ocasiones puede propiciar una escritura, una producción colectiva, hasta un proyecto pensado para otros. Pero también un relato puede finalizar solo con la satisfacción de haberlo leído, que es muchísimo.

LA REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE A PARTIR DE LA LECTURA

Como ya mencionamos, sería conveniente que en las clases de lengua extranjera se privilegie el disfrute estético de la literatura y que esta no convierta en una excusa para el estudio de la gramática, es decir, que el docente no elija un texto *para* enseñar tiempos verbales o la concordancia entre sujeto y predicado. No obstante, la lectura de cualquier texto puede abrir la reflexión sobre el uso del lenguaje y, por ejemplo, un relato puede propiciar la reflexión sobre el uso de adjetivos (por ejemplo, ¿por qué un cuento recurre a cierta cantidad de adjetivos?, ¿de qué tipo son los adjetivos que predominan?, ¿cómo contribuyen a generar una determinada atmósfera en el relato: de humor, de terror, de suspenso?), el valor del tiempo futuro (por ejemplo, ¿por qué en una narración el valor del verbo en futuro del indicativo no es el convencional?, ¿qué efecto se busca conseguir?), la formación de palabras (por ejemplo, un neologismo puede devenir en la reflexión de la formación de palabras en español), etcétera. Tal como explica Di Tullio (2012, p. 8): dicho enfoque propone “[...] explorar los mecanismos productivos de la lengua, a partir del significado para llegar a los elementos formales en la producción o, en sentido inverso, en la comprensión.” De este modo, la reflexión sobre el lenguaje permite “[...] reconocer el carácter constitutivo del lenguaje en la vida

social e individual, su valor en la formación del pensamiento y en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros en la vida social.” (DI TULLIO, 2012, p. 8)¹⁰.

En uno de los talleres dados en el marco del “Programa de Posgraduación en Estudios del Lenguaje”, ya mencionado, se distribuyeron entre los participantes más de veinte libros álbum escritos en español —en su mayoría, de edición argentina— y, luego de la lectura, surgió la reflexión sobre el lenguaje en cada uno de los materiales indagados. Se escogió este tipo de libros teniendo en cuenta que la creación del sentido se logra no solo a través del texto, sino a partir de la relación intrínseca que se establece entre texto, imagen y diseño. Así caracterizan Bajour y Carranza (2007, s\p) al libro álbum:

Cuando tenemos un libro álbum en nuestras manos nos vemos sorprendidos por la presencia notable de la ilustración. Contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen. En un libro álbum la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra. Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos.

10 Si bien Di Tullio (2012, p. 8) propone la reflexión del lenguaje sobre “[...] la propia lengua y la modalidad hablada en el país y en la región.”, consideramos que esta puede aplicarse también a la lengua extranjera en la medida en que este enfoque “[...] interesa mostrar que no hay una única manera de expresar un determinado contenido y que, entre las diferentes maneras se reconocen matices diferenciadores que pueden ser más o menos adecuados en un cierto contexto o situación.” Para profundizar sobre este enfoque, ver Di Tullio (2012).

Lo que se dice es tan importante como aquello que se calla y se sugiere:

La manifestación de lo que no se dice es clave en la construcción de los lenguajes artísticos. Desde la elipsis total (si eso pudiera existir en términos absolutos) hasta infinitas maneras de decir y mostrar callando u ocultando, el arte se alimenta de ese sustancioso retaceo. (BAJOUR, 2016, p. 12)

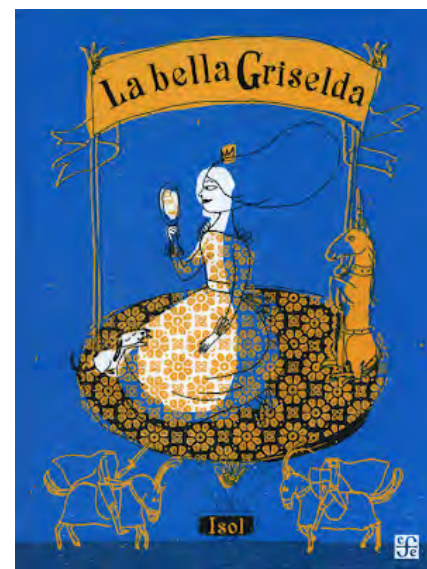
Por otra parte, este tipo de libros no se adecua a un molde, a un estereotipo de “libro conveniente” y “moralmente correcto”. En efecto, el libro álbum “[...] rompe inercias, es heterodoxo, es desafiante; se sale de los cauces, implica búsquedas y riesgos. Aire puro para un lector respetado en su autonomía y libertad.” (BAJOUR; CARRANZA, 2007).

Entre los libros seleccionados, se leyeron *La bella Griselda*, de Isol, publicado por FCE (cf.1), y *Sapo de otro pozo*, de Rodrigo Folgueira y de Poly Bernatene, editado por Unaluna (cf. 2). El primero relata la historia de la princesa Griselda, cuya belleza provoca que los hombres al mirarla “pierdan la cabeza”¹¹ literalmente (cf. 3 y 4); así, ella comienza a coleccionar las testas caídas (cf. 5 y 6). Como se observa, aquí estamos frente a un libro irreverente, “desafiante”, en términos de Bajour y Carranza (2007). De hecho, la mayoría de los libros de Isol pueden caracterizarse de esa forma¹². El segundo texto narra la llegada

11 Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), “perder la cabeza” consiste en una locución verbal coloquial que significa “faltar u ofuscarse por algún accidente”. Pero en Argentina también refiere a perder el juicio o volverse loco por algo.

12 Isol es autora de una gran cantidad de libros álbum, como *El globo*, *Petit el monstruo*, *Secreto de familia*, *Tener un patito es útil*, etcétera. Ella es escritora e ilustradora.

de un cerdo al estanque de los sapos, los cuales no lo aceptan por considerarlo “diferente” (cf. 7 y 8)¹³.



(1)



(2)

13 Según el *DRAE*, “ser sapo de otro pozo” se trata de una locución verbal usada en la Argentina y Uruguay que remite a “pertenecer a una clase, medio social o esfera de actividad diferentes”.



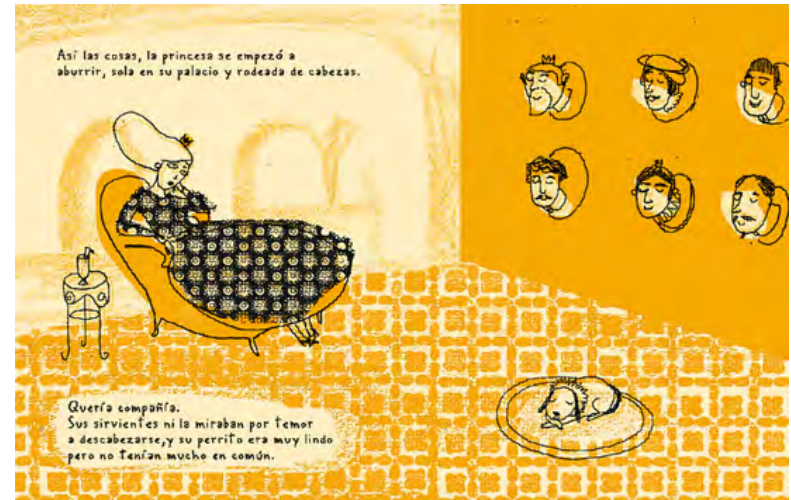
(3)



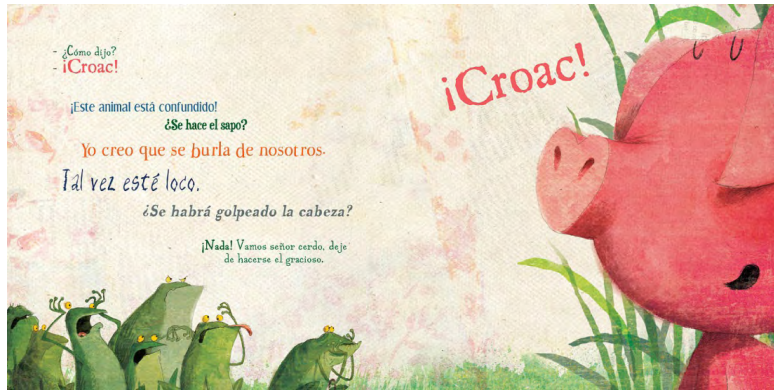
(5)



(4)



(6)



(7)



(8)

Luego de leer ambos textos, los participantes comentaron su contenido: qué les gustó y qué no, qué los inquietó y qué los incomodó. Enseguida, surgió el debate en torno al refrán o dicho popular que subyace a cada historia: “perder la cabeza” y “sentirse sapo de otro pozo”, respectivamente. En pequeños grupos y, luego en una puesta en común general, reflexionaron sobre el significado de cada frase, su morfología y sintaxis, su valor metafórico, así como el uso literal que se le asigna en cada texto. Asimismo, los estudiantes reflexionaron sobre las expresiones que circulan en portugués y los usos en diferentes contextos: “perder a cabeça”, para “perder la cabeza” y “um peixe fora d’água” o “um estranho no ninho” –este último podría tener un significado cercano, aunque no exactamente igual–, a “sapo de otro pozo”¹⁴. Finalmente, los alumnos mismos propusieron como actividad de cierre de escritura en español de diferentes situaciones que les hacen “perder la cabeza” o “sentirse sapo de otro pozo”. Con este ejemplo, se ilustra un modo de abordar los textos literarios haciendo foco en el tratamiento estético y la reflexión sobre el lenguaje que, como se ve, implica el análisis de lengua extranjera en vinculación con la propia.

LOS PROYECTOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Como ya se explicó en un trabajo anterior (TOSI, 2014), desde aproximadamente una década, diversas investigaciones han demostrado la importancia de implementar pro-

¹⁴ “Um estranho no ninho” no es necesariamente alguien que tiene la sensación de no pertenecer o “encajar” en un sitio; puede ser también alguien que llega a un sitio nuevo y rompe la armonía de ese espacio.

yectos de lectura en la enseñanza de la lengua y la literatura. Por ejemplo, Colomer (2003) recalca que el aprendizaje por proyectos permite vincular las actividades de lectura con las de escritura, asimilar los aprendizajes realizados y evaluar tanto el proceso de la enseñanza como el resultado obtenido. Respecto de este último punto cabe destacar que cuando el docente realiza la evaluación del proceso atiende al grado de asimilación de los nuevos aprendizajes y tiene en cuenta el esfuerzo y la voluntad de cada alumno. Por otra parte, la organización de la enseñanza por proyectos de trabajo reduce la artificiosidad que, con frecuencia, se encuentra en las actividades de lectura y escritura, en la medida en que los estudiantes leen y escriben para lograr un objetivo determinado, que puede ser un texto nuevo de la misma categoría y función social que los leídos.

Finalmente, Colomer (2003) destaca que la organización de las áreas por proyectos de trabajo se trata de una actividad larga y con sentido propio, que no solo interrelaciona las actividades de lectura y escritura y sino que además aborda una amplia diversidad de textos. En este sentido, plantear un proyecto en el espacio de la enseñanza de lengua extranjera permite relacionar el aprendizaje de la gramática y la lectura literaria y vincular también las diversas áreas del conocimiento (con otras materias).

Es esperable que los proyectos se piensen según los intereses de cada grupo y contexto institucional. No obstante, en uno de los encuentros analizamos dos proyectos de lectura y escritura para que puedan ser adaptados por cada docente, o bien funcionen como punto de partida para otros proyectos vinculados, que serán presentados a continuación.

PROYECTO EL CANCIONERO EN ESPAÑOL

El producto: un cancionero hecho por los alumnos; también puede acompañarse por las grabaciones de algunas de las canciones.

- A partir de la lectura y escucha de poemas y canciones en español dados por el docente, los alumnos indagan sobre las canciones infantiles (de cuna, de juego, etc.) que se cantan en diferentes países de habla hispana.
- Los estudiantes transcriben algunas canciones y comparten entre todos las canciones recolectadas. Pueden comparar las diferentes versiones de una misma canción.
- Seleccionan las canciones favoritas y arman el cancionero.
- Además, sonorizan las canciones y las cantan de distintas formas.
- Con la ayuda de las nuevas tecnologías, pueden grabar o filmar las canciones y compartirlas en los hogares con la familia.

PROYECTO NARRAR EN ESPAÑOL PARA OTROS

El producto: un encuentro literario entre los alumnos de diferentes cursos.

- A partir de las lecturas realizadas, los alumnos indagan sobre qué textos pueden compartir con otros alumnos (pueden ser los más chicos).

- Sobre la base de lo leído, los estudiantes realizan sus propias producciones literarias (escritura en colaboración). Arman un borrador oral y el docente escribe textos que los chicos editan. Para esta actividad pueden darse consignas de taller de escritura poética y vincularse con algunos de los textos leídos.
- Seleccionan los textos que serán leídos en el encuentro. Pueden escribirlos en cartulinas o usando un procesador de textos (word) y crear las ilustraciones.
- Practican la narración, teniendo en cuenta los gestos, cuál será el tono de voz, si mostrarán ilustraciones, etcétera.
- Una vez terminada la práctica, los chicos concretan el encuentro. Con la aplicación de las TIC pueden grabar o filmar las narraciones para compartirlas en los hogares con la familia.

RECAPITULACIÓN Y CIERRE

Este trabajo ha presentado una propuesta didáctica que propone el abordaje de la LIJ en las clases de español como lengua extranjera. Por un lado, hemos dado cuenta de las diferentes concepciones en torno a la LIJ y la hemos caracterizado como un hecho estético, más allá de las funciones éticas y utilitarias tradicionalmente asignadas. Por otro lado, a través del recorrido por el mercado editorial argentino se mencionaron las editoriales especializadas y se mostraron aquellas propuestas de LIJ editadas por el Estado argentino, que pueden obtenerse

de forma libre y gratuita a través de sitios web dependientes del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

A partir de dicho encuadre, se planteó la necesidad de abordar la literatura desde su condición plurisignificativa y prestando especial a que su tratamiento privilegie el disfrute estético y no se transforme en una mera excusa para la enseñanza de la gramática. Asimismo, caracterizamos el rol del mediador y ofrecemos algunas estrategias didácticas para abordar los textos, propiciar la reflexión sobre el lenguaje y diseñar proyectos de lectura y de escritura.

Finalmente, cabe señalar que el presente trabajo espera contribuir a la reflexión del rol docente en lengua extranjera para que se constituya como un guía y mediador comprometido, que forme a los alumnos en el hábito de la lectura y los incentive en el placer de leer en otro idioma y que, además, los impulse a valorar el patrimonio literario de otras culturas, lo cual habilitará el ejercicio de la reflexión y la apreciación de su propia lengua y cultura.

REFERENCIAS

ALVARADO, M.; MASSAT, E. ¿De o para la infancia? En: ALVARADO, M.; GUIDO, Horacio. *Incluso los niños*. Apuntes para una estética de la infancia. Buenos Aires: La Marca, 1993.

ANDRUETTO, M. T. Hacia una literatura sin adjetivos. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>> Acceso en: 02 dic. 2008.

ARPES, M. ; RICAUD, N. *Literatura Infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: Crujía, 2008

BAJOUR, C. *La orfebrería del silencio*. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Córdoba: Comunicarte, 2016.

BAJOUR, C.; CARRANZA, M. El libro álbum en Argentina. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>>. Acceso en: 02 dic. 2003.

CARRANZA, M. La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>> Acceso en: 02 dic. 2006.

COLOMER, T. La lectura en los proyectos de trabajo. En: CAMPS, A.; (comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, 2003.

COLOMER, T. La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. *Biblioteca virtual universal*. Madrid: Editorial del Cardo, 2010.

DI TULLIO, Á. *Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela*. Disponible en: <<http://museo.bn.gov.ar/media/page/di-tullio-angela-reflexiones-sobre-la-lengua.pdf>> Acceso en: 02 dic. 2012.

FOLGUEIRA, R. ; BERNATENE, P. *Sapo de otro pozo*. Buenos Aires: Unaluna, 2015.

ISOL. *La bella Griselda*. Buenos Aires: FCE, 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Lengua 1. NAP. Serie Cuadernos para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

RAE. *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: RAE, 2017. Disponible en: <<http://www.rae.es/>>. Acceso en: 02 dic. 2015.

RIVERA, I. ¿Medianera o puente? La cuestión de mediar entre las personas y los libros. Disponible en: <<http://www.imaginaria.com.ar/2012/11/medianera-o-puente/>>. Acceso en: 02 dic. 2012.

TOSI, C. Children`s Literature Teaching an Otherness. An Analysis on Publishing Mediation. In FERNÁNDEZ ULLOA, Teresa. *Otherness Hispanic Culture*. Bakersifield: Cambridge Scholars Publishing, 2014.

**LEER Y ESCUCHAR POESÍA EN LA CLASE DE
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: “LLUVIA”,
DE RAUL GONZÁLEZ TUÑÓN**

María de los Ángeles Mascioto (UNLP- CONICET)

LECTURA Y ESCUCHA DE POESÍA EN LA CLASE DE ESPAÑOL
PARA EXTRANJEROS

Cuando observamos los materiales que forman parte de manuales y métodos diseñados para la clase de español como lengua extranjera, y que responden a los contenidos necesarios para la adquisición de una competencia comunicativa (gramatical, sociolingüística y estratégica) por parte de los alumnos en contextos variados según Canale y Swain (1980, p. 28), se nos presenta un *input* extenso y variopinto de folletos, revistas, fotos, diarios, mapas, con los que se prevé que los estudiantes se cruzarán en su vida cotidiana. Junto con todo este bagaje textual se nos brinda una cantidad comparativamente menor de textos literarios. Entre este tipo de textos, en menor medida aún, y de manera muy ocasional, los manuales para la enseñanza del español ofrecen poemas. En efecto, algunos prejuicios en torno a los géneros literarios limitan la utilización de este tipo

de textos¹ no sólo en la clase de lengua extranjera sino incluso en la enseñanza de las lenguas maternas, donde la poesía es considerada compleja y más difícil de trabajar que otros géneros literarios:

Frente a todas esas lecturas de carácter –en mayor o menor medida– práctico [un cuento o una novela, un libro documental, un periódico], ¿qué nos brinda la poesía? ¿Por qué leerles versos a los niños que se relacionan con nosotros? Dicho de un modo muy simplista: la narrativa de ficción nos procura placer y entretenimiento, los libros documentales nos entregan conocimiento, los periódicos nos informan. Pero la poesía ¿qué nos ofrece a cambio del esfuerzo de leerla? (ANDRICAÍN; RODRÍGUEZ, 2003, p. 11)

Las preguntas que se hacen Andricaín y Rodríguez encierran dos prejuicios que tradicionalmente han atravesado la resistencia a la enseñanza de la poesía en el aula: su “poca practicidad” y el esfuerzo de interpretación que implica su lectura. Sin embargo, si nos detenemos por un momento a escuchar y a observar nuestro discurso cotidiano, podemos descubrir cómo la poesía se encuentra mucho más cerca nuestro que otros géneros literarios e incluso que otros discursos. De hecho, si para

1 Guillermina Piatti (2008, p.32-33) señala en relación con esto que: “En todos los textos [de español para extranjeros] de distintos niveles se hace referencia a los contenidos culturales, pero no se incluye a la literatura. –En los niveles iniciales no se encuentra ningún texto literario. –En los niveles intermedios se incluye preferentemente adaptaciones, fragmentos, muy pocos textos completos. [...] Los textos literarios se relacionan en mayor medida con las habilidades de la lectura y el habla. En muy pocos casos se relaciona la literatura con la actividad de escucha.”

entender un boleto de tren, un artículo del periódico, incluso un cuento breve, tuvimos primero que aprender a leer, la poesía está con nosotros desde mucho antes: desde que empezamos a hablar. Es precisamente la oralidad lo que la define². De acuerdo con la Real Academia Española, la lírica se identifica con lo perteneciente o relativo a la lira, esto es: la poesía apropiada para el canto. Me interesaría aquí retomar esa oralidad, un rasgo intrínseco del género poético³, muy poco explorado tanto en las clases de lengua extranjera como en las clases de español como lengua materna.

Lejos de ser un género poco pragmático y desconocido, insondable para el alumno que está aprendiendo un nuevo idioma, podemos encontrar a la poesía intercalada en nuestro discurso diario y cotidiano: los refranes, las adivinanzas, los vi-

2 En este sentido, Octavio Paz (2003, p.580) observa que: “En todas las formas escritas de la poesía, el signo gráfico está siempre en función del oral. Por más expresiva o refinada que sea la caligrafía de un poema chino, el lector advertido oye mentalmente a través del trazo elegante o enérgico, las palabras del texto, su música verbal [...]. En ningún otro género literario es de tal modo íntima la unión entre sonido y sentido como en la poesía. Esto es lo que distingue al poema de otras formas literarias, su característica esencial. El poema es un organismo verbal rítmico, un objeto de palabras dichas y oídas, no escritas ni leídas.”

3 Octavio Paz (2003, p. 540) señala el vínculo entre la oralidad que acompañó a la poesía en sus orígenes y el retorno a la recitación de los poemas por sus propios autores a mediados del siglo XX: “[Donald] Hall comienza por señalar, como un signo de vitalidad de la poesía, el renacimiento de la costumbre de leer poemas en voz alta, por los poetas mismos y ante públicos numerosos [...]. Para entender este hecho debo recordar algo que, aunque sabido, casi siempre se olvida: los poemas, al comienzo de nuestra civilización (lo mismo sucedió en Oriente), eran recitados y cantados [...]. Esta costumbre ha sido general y aparece en todas las sociedades, lo mismo en Oriente que en América precolombina. En Europa se conservó por más de mil quinientos años y apenas si es necesario recordar a los trovadores, a los juglares y a los madrigalistas, o a la lectura en voz alta de poemas en las casas patricias, ante un grupo escogido de familiares y cortesanos. En el siglo XIX la lectura en voz alta fue reemplazada por la lectura individual y en silencio. Triunfo del libro y de la letra escrita. En el primer tercio del siglo XX la costumbre desapareció casi enteramente.”

llancicos, las canciones que escuchamos y cantamos día a día. A todos ellos los repetimos una y otra vez de manera oral gracias a su estructura en verso, asociada desde tiempos inmemoriales con recursos mnemotécnicos. Dado que la poesía se puede recitar en voz alta, mi objetivo en este trabajo, entonces, es reflexionar sobre los beneficios de la incorporación de la lectura y también de la escucha de textos poéticos como actividades de la clase de Español como lengua extranjera.

Los abordajes del método comunicativo para la enseñanza de idiomas han implementado una amplia variedad de materiales que influyeron –y continúan haciéndolo– en la calidad de la interacción en el salón de clase y que promueven el uso comunicativo de la lengua. Beatriz Gabbiani (2002) ha identificado tres tipos de materiales que se utilizan en este enfoque: aquellos basados en el texto (textos originales o recreados en base a los usos habituales del lenguaje, situaciones verosímiles en las que poner en práctica los usos y estructuras lingüísticos adecuados, preguntas de comprensión, etc.); los materiales basados en la tarea (juegos de todo tipo, incluidos los de rol y las actividades comunicativas basadas en tareas preparadas como: libritos, tarjetas, naipes, audios, etc.) y los objetos reales (material auténtico no adaptado tomado de la vida real fuera del aula, como folletos, diarios, revistas, propaganda, mapas, fotos, símbolos y señales, gráficos). El *input* literario se contaría entre estos últimos, dado que la literatura es un material auténtico que si bien no va a ofrecer al alumno el mismo tipo de información que un ticket de tren o un folleto, sí le permitirá incorporar un importante bagaje de conocimientos culturales y lingüísticos.

En este sentido, los alumnos pueden conocer y trabajar desde los primeros niveles de aprendizaje del Español con tex-

tos poéticos más sencillos y que pueden ser fácilmente reconocidos por los hablantes no nativos, como adivinanzas, refranes populares o canciones; y acercarse de manera gradual al conocimiento de estructuras poéticas más complejas, como la poesía en prosa, o textos líricos que contengan una mayor cantidad de figuras, al llegar a los niveles intermedio y avanzado.

Ante la pregunta sobre por qué la literatura es una buena herramienta para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, Collie y Slater (1987) señalan como una de sus principales particularidades que el significado de las obras literarias no se mantiene estático sino que trasciende las fronteras espaciales y culturales para hablarle directamente al lector. De la misma manera, ambos autores observan que la lectura de textos literarios en un nivel intermedio o avanzado permitiría a los estudiantes empezar a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están aprendiendo, a ser más creativos y a aventurarse más en sus propias producciones escritas. En el caso específico de la poesía, como ha observado Ubach Medina (1997, p. 826), ésta cuenta con una ventaja por sobre los demás géneros y es que, dada su extensión limitada, es factible abarcar la totalidad del poema en una sola clase. Asimismo, la brevedad le permite al alumno volver a leer el texto una y otra vez, recitarlo o aprenderlo si así lo desea, aspecto con el que coincide Jouini (2008, p.154):

El texto literario ofrece, como todo texto escrito, la posibilidad de releerlo todas las veces que el alumno desee en clase o fuera de la clase, y una vez terminado el curso puede permitirle guardar el contacto con la lengua extranjera, con el consiguiente reforzamiento del aprendizaje.

La propuesta que aquí presento toma un poema en prosa de un autor reconocido en el canon literario argentino e hispanoamericano: Raúl González Tuñón (1905-1974)⁴. La selección del poema “Lluvia” (1935) está basada en tres criterios: un criterio temático (a grandes rasgos el poema hace referencia a los sentimientos y emociones que la lluvia genera en el yo lírico); un criterio lingüístico (dadas sus estructuras gramaticales y léxicas, el texto puede ser leído por alumnos de un nivel intermedio, de acuerdo con los parámetros del examen CELU⁵ o

4 Raúl González Tuñón (1905 – 1974) fue un poeta argentino nacido en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Al igual que su hermano Enrique, ha publicado sus textos literarios tanto en libros como en importantes revistas y periódicos argentinos (la popular *Caras y Caretas*, la vanguardista *Martín Fierro*, el sensacionalista diario *Crítica*, entre muchos otros). Durante la década de 1920 formó parte del grupo vanguardista de Florida, período en el cual escribió sus primeros libros de poemas. Al mismo tiempo, se desempeñó como periodista en el masivo y sensacionalista diario *Crítica*, dirigido por Natalio Botana. Su trabajo como cronista le ha permitido viajar por Argentina y por Brasil. Ya en 1934, su libro *El otro lado de la estrella* deja ver un cambio en sus posiciones políticas y la necesidad de que la literatura responda a convicciones sociales e ideológicas. Entre 1935 y 1937 viaja a España, donde vivencia la Guerra Civil Española y comienza a tener una participación activa en la lucha contra el nazismo. De esta época es su libro de poemas *Todos Bailan. Los poemas de Juancito Caminador* (1935), donde se encuentra “Lluvia”, el texto que seleccionamos para este trabajo. Desde la década del cuarenta hasta los años setenta ha escrito numerosos libros de poemas y ha participado como articulista en revistas y diarios argentinos.

5 El CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) es un certificado de dominio del español reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Según lo especificado en los parámetros de este examen, el alumno de nivel intermedio “Comprende [...] textos simples de opinión, narraciones, artículos y ensayos de divulgación o de estudio, aunque pueda requerir la ayuda del diccionario para detalles específicos. Puede redactar, con poca complejidad y poco detalle, distintos tipos de textos: cartas informales y formales, instructivos, relatos, ensayos, artículos de opinión, informes en general” (información disponible en: <http://www.celu.edu.ar/es/node/49>). Si bien, de acuerdo con los parámetros del CELU, recién en el nivel avanzado se considera que el alumno podría leer textos literarios, en este trabajo intento sostener que ya desde los primeros niveles el alumno puede acceder a la lectura de textos poemáticos sencillos. En el caso específico del poema “Lluvia”, dadas sus particularidades gramaticales y léxicas, considero que su grado de dificultad es mucho más adecuado para un nivel intermedio que para un avanzado.

B1 según el *Marco Común de Referencia Europeo*⁶); y un criterio literario (basado en el grado de dificultad intermedio que representa la lectura de un poema en prosa, y en los conocimientos literarios y culturales que comporta).

El objetivo de esta propuesta no es que en la clase se realice un análisis erudito del poema, que posicione al alumno o al profesor en el lugar de críticos literarios, ni tampoco pretende partir de la reposición de los datos biográficos o bibliográficos del autor. Más bien se espera que la lectura del poema de González Tuñón sea un medio a través del cual los alumnos puedan adquirir contenidos culturales a la vez que lingüísticos. Si bien no se desestima que el profesor pueda brindar información sobre el contexto de escritura del poema o datos biográficos si así lo desea, es primordial que las interpretaciones del texto provengan de las sensaciones e ideas que el poema en sí mismo logre inspirar en los alumnos, más que de la crítica literaria. El *input* puede ser disparador de una lectura creativa que, al mismo tiempo, haga foco en los aspectos comunicativos de la lengua española.

Este poema de González Tuñón tiene, además, la particularidad de conservarse recitado por su propio autor⁷. La escucha del texto recitado puede aportar otra manera de acercarse en la clase al poeta, a su ritmo de habla, a su tono de voz, a la manera en que interpreta las palabras que él mismo ha escrito.

6 De acuerdo con el *Marco Común de Referencia Europeo* para las lenguas, el estudiante de nivel B1 puede entender textos poco complicados sobre temas relacionados con sus campos de interés, y puede buscar en textos extensos o en varios textos breves la información específica que necesita para realizar una tarea. (MCER 2002, p. 222).

7 El video con el poema “Lluvia” recitado por Raúl González Tuñón se puede encontrar en la siguiente URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7qSNc-CYusA> [12 de febrero de 2017].

Asimismo, la escucha del texto puede acercar al alumno tanto al carácter oral y recitado de la poesía, como a los aspectos fonéticos de una variedad lingüística del español: el español rioplatense, en la voz de Raúl González Tuñón.

La inclusión de literatura en la clase de lengua extranjera le ofrece al aprendiz la posibilidad de incrementar algunos conocimientos sobre el país en el que está adquiriendo la lengua, más allá de que se trate de textos ficcionales (Collie; Slater, 1997). Por esto, además de los juegos de asociaciones semánticas entre la lluvia, el estado de ánimo y los sentimientos presentes en el poema a analizar, con los que los estudiantes pueden coincidir o no de acuerdo con su universo de ideas y su entorno cultural, nos resulta fundamental tener en cuenta los aportes que brinda no sólo la lectura sino también la escucha del poema recitado por el propio autor, que ofrece información sobre el tono de voz y la fonética del español rioplatense, una variedad de la lengua bastante diferente de la variedad peninsular y de otras variedades habladas en Hispanoamérica. La escucha del poema permitirá al alumno de un nivel intermedio enriquecer sus conocimientos fonéticos sobre la lengua.

En la actualidad las propuestas para trabajar en la clase de lengua extranjera con la comprensión auditiva de poemas recitados son prácticamente inexistentes. Por este motivo, para pensar en el trabajo con este tipo de *input* en el aula, tomo en consideración la tradición de estudios sobre un material de escucha muy similar: el uso de las canciones en la clase de idiomas, que tiene un camino más consolidado en los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras. De acuerdo con Saricoban y Metin (2000), las canciones son valiosos recursos que permiten el desarrollo de las habilidades de escucha, habla,

lectura y escritura: lo mismo podemos decir de la escucha de poesía. Las canciones pueden ser una buena herramienta para enseñar una enorme variedad de aspectos lingüísticos como estructuras sintácticas, vocabulario, pronunciación, ritmo, adjetivos y adverbios; la escucha de poemas en el aula comparte varias de estas particularidades con la escucha de canciones, dado que éstas últimas son precisamente poemas con melodía.

El trabajo con la poesía recitada tiene, incluso, ciertos beneficios adicionales: usualmente en las canciones el ritmo y la entonación de las palabras se adaptan a la melodía, lo cual en ocasiones genera confusiones en el alumno sobre cómo se ordenan las palabras en la oración o cómo se pronuncian. Estos aspectos disminuyen, y en algunos casos hasta desaparecen, en la escucha del poema recitado, dado que las palabras se adecúan a la rima poética sin depender de los tonos de las melodías. En el caso del texto de González Tuñón, la particularidad de ser un poema en prosa le brinda una mayor libertad con respecto a las ataduras de la rima que pueden presentarse en las canciones o en otro tipo de poesía. Asimismo, al no tener música, los alumnos pueden concentrarse más en las palabras que, por otra parte, se recitan en un ritmo mucho más lento que el que marca la música: el autor lee su texto de manera pausada, poniendo énfasis en ciertas palabras, elementos que permitirían un entendimiento del audio más efectivo.

De acuerdo con Cullen (1999), la comprensión oral es una operación compleja en la que se implican dos procesos: el primero conlleva un procesamiento de abajo hacia arriba donde el oyente construye los sonidos en palabras, frases y significado. El segundo consta de un procesamiento de arriba hacia abajo en el que el oyente utiliza conocimientos de fondo para entender

el significado de un mensaje. La práctica de ambos procesos es, según este autor, esencial para desarrollar la competencia auditiva. La escucha de los poemas sin haberlos leído antes se centraría en el procesamiento ascendente: a medida que los sonidos entran en el oído, el alumno utiliza sus conocimientos de gramática y vocabulario para decodificar el mensaje. Este tipo de vinculación de los sonidos con el conocimiento interno puede conducir a una mejora en la capacidad de escucha (Cullen, 1999). De este modo, en el próximo apartado presento una propuesta en la que, a partir de la escucha y lectura de un poema de Raúl González Tuñón, se pueden practicar de manera conjunta las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita y producción oral y escrita, en estrecha relación con contenidos culturales.

PROPUESTA PARA EL TRABAJO CON POESÍA EN LA CLASE DE E/LE: “LLUVIA” DE RAÚL GONZÁLEZ TUÑÓN

A continuación, propongo un conjunto de actividades pensadas para estudiantes adultos de un nivel B1 de lengua española que preferentemente estén estudiando la lengua en un contexto de inmersión, la variedad de lengua seleccionada es la del español rioplatense. Elegí para su realización tanto la escucha como la lectura del poema “Lluvia”, de Raúl González Tuñón (1935). Dada la temática, propongo presentar esta actividad en el contexto de una revisión sobre los fenómenos climáticos. La sucesión de actividades propuestas se inserta en el método comunicativo y en el enfoque por tareas. La tarea es definida por David Nunan (1989, 10) como una unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la “[...] comprensión,

manipulación, producción o interacción en la L2, mientras su acción se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.” De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia: “Las tareas exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito [...]” (MCER, 2002).

En la organización de las actividades que presentaré a continuación tomo el modelo de Jane Willis (1996), en el que se organizan las tareas en pre-tarea, tarea propiamente dicha y el foco en el sistema formal (*Pre task, task and language focus*), aunque se reforzará el apoyo de material lingüístico y didáctico a fin de que el alumno las resuelva de manera más guiada. Se trata de cuatro tipos de actividades (tres para realizar en el aula y una actividad de optativa para consolidar lo aprendido) pensadas para desarrollar en un tiempo estimado de cuatro horas de clase en las que las destrezas se presentan de manera integrada. Se estima una duración de media hora reloj para las actividades preparatorias, cuarenta minutos para las actividades de escucha y lectura, otros cuarenta minutos para las actividades de lectura y escritura. La última actividad es opcional, se trata de ejercicios de consolidación de lo aprendido en los cuales se ofrece un trabajo de taller, se estima una hora para su realización.

ACTIVIDADES PREPARATORIAS

Las primeras actividades para pensar “Lluvia”, de González Tuñón apuntan a una inmersión en la temática que se va a abordar con el objetivo de acercar al alumno al campo semántico del

poema. Es recomendable que el profesor realice estas actividades de manera grupal, a modo de plenario, a fin de que los alumnos puedan intercambiar ideas sobre la literatura, la poesía, y el tema de este poema en particular: la lluvia y las asociaciones o evocaciones emotivas que ella produce. La primera pregunta se centra en el género poético, en la cual interesa sobre todo reflexionar sobre algunas de sus principales características: la diferenciación con otros géneros (aquellos asociados con el periodismo y con el ámbito académico) y tipos textuales (los relatos); su posibilidad, en tanto texto literario, de ser una ficción y de expresar los sentimientos del yo lírico; y la particularidad de que la poesía puede formar parte también de los lenguajes musicales. El profesor y los alumnos pueden agregar otras particularidades que crean que son importantes para definir este género.

La segunda actividad se inserta en el campo temático del poema a partir de imágenes que se pueden asociar semánticamente con él. Se espera que los alumnos den su propio punto de vista sobre la relación entre fenómenos climáticos y emociones. Es importante destacar que tanto la ciudad de Buenos Aires como otras situadas en el Río de la Plata se caracterizan por su humedad y por las intensas lluvias del otoño y el invierno, lo que puede ser uno de los aspectos que vincule estrechamente el fenómeno climático con determinados sentimientos y emociones. En este sentido, puede preguntársele a los alumnos cuál es el clima que predomina donde ellos viven y si éste afecta o los sentimientos y emociones de sus habitantes. El profesor puede anotar en el pizarrón palabras claves vinculadas con los estados de ánimo relacionados con la lluvia, o con el campo semántico de esta primera parte del poema. La tercera pregunta entra directamente en el poema: se ofrece a los alumnos las tres prime-

ras oraciones, a fin de que puedan hipotetizar sobre cuál será la temática del poema. A seguir, presentamos nuestras propuestas de actividades:

-
- 1) ¿Les gusta leer poesía?, ¿Con cuáles de estas palabras que les ofrecemos aquí abajo asocian a la poesía y con cuáles no?, ¿qué otras palabras pueden pensar para definirla?

periodismo - sentimientos - relatos - brevedad - universidad - ficción - música

- 2a) Observen estas imágenes⁸, todas tienen relación con el poema que vamos a escuchar a continuación:



- 2b) A partir de las imágenes, completen la siguiente pregunta en pequeños grupos:

- ¿Qué diferencias y similitudes encuentran entre las tres imágenes?
- ¿Qué prefieren hacer ustedes los días de lluvia (salir afuera a disfrutarla, quedarse adentro)?
- ¿La lluvia es romántica o es molesta?, ¿el clima puede relacionarse con estados de ánimo?, ¿cuáles?
- ¿Creen que puede hacerse un poema sobre la lluvia?, ¿conocen alguno?

8 Imágenes libres de derechos de autor tomadas de: <https://pixabay.com/es/chica-persona-humano-ni%C3%B1o-el-agua-904817/>, <https://pixabay.com/es/banco-lluvia-con-el-ritmo-1606824/> y <https://pixabay.com/es/california-tormenta-clima-1768742/>

3) Lean la primera frase del poema lluvia: ¿qué creen que puede llegar a contar esta historia?, ¿piensan que el “yo” del poema tiene una imagen positiva o negativa de la lluvia?

“Entonces comprendimos que la lluvia también era hermosa. Unas veces cae mansamente y uno piensa en los cementerios abandonados. Otras veces cae con furia, y uno piensa en los maremotos que se han tragado tantas espléndidas islas de extraños nombres.”

.....

ACTIVIDADES DE ESCUCHA Y LECTURA

Esta serie de actividades se presentan de manera combinada: la propuesta es que en primer lugar los alumnos escuchen el poema dos veces y luego lo lean. En la primera escucha intentarán identificar el tema principal del poema y se intentará reponer oralmente la relación entre la lluvia y el amor que se establece en él. La pregunta 1) está pensada para retomar las ideas de los alumnos expuestas en las preguntas 2a) y 2b) de las actividades preparatorias, y compararlas con la idea del yo lírico.

Luego de la segunda escucha se realizará un ejercicio de llenado de blancos (actividad 2). Esta segunda actividad tiene como objetivo, por un lado, identificar del fonema fricativo postalveolar sonoro [] característico del español rioplatense al pronunciar las letras [ll] e [y]. Por otro lado, los alumnos deben también completar los espacios en blanco con verbos conjugados en tiempos presente del modo indicativo, pretérito imper-

fecto, pretérito perfecto compuesto y futuro del indicativo. La propuesta es aprovechar el poema para repasar la construcción de estas formas verbales ya aprendidas y practicar fonemas propios de la variedad rioplatense. Esta actividad permite también al profesor ejercitar la funcionalidad de los verbos en relación con los tiempos del poema: el docente puede preguntar a los alumnos qué diferencias hay en las distintas secciones del poema expresadas en los distintos verbos, y qué acciones está realizando el yo lírico en cada caso (reflexionar, recordar, proyectar a futuro, hipotetizar).

La tercera actividad tiene como objetivo trabajar con los aspectos semánticos del poema. Se pedirá a los alumnos que lo lean completamente y que intenten reponer el significado de un conjunto de frases metafóricas extraídas de él, enfatizando en que puedan diferenciarlas de los significados literales, y al mismo tiempo ofrecer sus propias apreciaciones sobre lo leído. La propuesta no es que se les dé un significado único a cada una de las frases sino que los estudiantes las identifiquen y puedan expandir creativamente los significados de la lengua española, a fin de encontrar una interpretación personal del poema.

Todas estas actividades de escucha y lectura, que se detienen en aspectos fonemáticos, morfológicos y semánticos de la lengua, pueden ser acompañadas por explicaciones de los docentes o por actividades complementarias si fuera necesario, a fin de reforzar su aprendizaje y práctica de la lengua española, así como sugerimos a seguir:

.....

- 1) Escuchen el poema recitado por Raúl González Tuñón e intenten deducir de qué trata:

- ¿cuál es la idea principal del yo lírico?
- Por el tono que le da el autor al poema ¿qué tipo de sentimientos o emociones creen que expresa? (amor, tristeza, desencanto, alegría, entusiasmo, ternura, dolor, etc.)

2) Escuchen el poema nuevamente y completen las palabras que faltan:

Entonces comprendimos que la lluvia también era hermosa.

Unas veces cae mansamente y uno piensa en los cementerios abandonados. Otras veces cae con furia, y uno piensa en los maremotos que se han tragado tantas espléndidas islas de extraños nombres.

De cualquier manera la lluvia (es) saludable y triste.

De cualquier manera sus tambores (acunan) nuestras noches y la lectura tranquila (corre) a su lado por los canales del sueño.

Tú (venías) hacia mí y los otros seres (pasaban):

No (habían) despertado todavía al amor.

No (sabían) nada de nosotros.

De nuestro secreto.

(Ignoraban) la intimidad de nuestros abrazos voluptuosos, la ternura de nuestra fatiga.

Acaso los rostros amigos, las fotografías, los paisajes que hemos visto juntos, tantos gestos que hemos entrevisto o sospechado, los ademanes y las palabras de (ellos), todo, todo ha desaparecido y estamos solos bajo la (lluvia), solos en nuestro compartido, en nuestro apretado destino, en nuestra posible muerte única, en nuestra posible resurrección.

Te quiero con toda la ternura de la lluvia.

Te quiero con toda la furia de la lluvia.

Te quiero con todos los violines de la lluvia.

Aún tenemos fuerzas para subir la (callejuela) empinada. Recién estamos descubriendo los puentes y las casas, las ventanas y las luces, los barcos y los horizontes.

Tú estás arriba, suntuosa y bíblica, pero tan humana, increíble, pero, tan real, numerosa, pero tan mía.

Yo te veo hasta en la sombra imprecisa del sueño.

Oh, visitante.

(Ya) es seguro que ningún desvío nos separará.

Iguales luces señaleras nos atraen hacia la compartida vida, hacia el destino único.

Ambos nos (ayudaremos) para subir la (callejuela) empinada.

Ni en nuestra carne ni en nuestro espíritu nunca pasaremos la línea del otoño.

Porque la intensidad de nuestro amor es tan grande, tan poderosa, que no nos (daremos) cuenta cuando todo (haya) muerto, cuando tú y yo seamos sombras, y todavía estemos pegados, juntos, subiéndole siempre la callejuela sin fin de una pasión irremediable.

Oh, visitante.

Estoy (lleno) de tu vida y de tu muerte.

Estoy tocado de tu destino.

Al extremo de que nada te pertenece sino yo.

Al extremo de que nada me pertenece sino tú.

Sin embargo yo (quería) hablar de la lluvia, igual, pero distinta, ya al caer sobre los jardines, ya al deslizarse por los muros, ya al reflejar sobre el asfalto las súbitas, las fugitivas luces rojas de los automóviles, ya al inundar los barrios de nuestra solidaridad y de nuestra esperanza, los humildes barrios de los trabajadores.

La lluvia es (bella) y triste y acaso nuestro amor sea bello y triste y acaso esa tristeza sea una manera sutil de la alegría. Oh, íntima, recóndita alegría.

Estoy tocado de tu destino.

Oh, lluvia. Oh, generosa.

- 3) Ahora lean el poema completo y piensen en estas frases ¿qué significado creen que pueden tener?

“sus tambores acunan nuestras noches y la lectura tranquila corre a su lado por los canales del sueño.”

“Te quiero con todos los violines de la lluvia.”

“La lluvia es bella y triste y acaso nuestro amor sea bello y triste y acaso esa tristeza sea una manera sutil de la alegría. Oh, íntima, recóndita alegría.”

“Estoy tocado de tu destino.”

ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

Estas actividades tienen como objetivo consolidar lo aprendido durante la clase. En la primera actividad se intenta que, a partir de una lectura más detallada, los alumnos se detengan en la riqueza semántica del poema, mediante el reconocimiento, análisis y reflexión sobre los verbos que designan acciones. En la segunda actividad se propone retomar este tipo de literatura a partir de una consigna de escritura creativa: se pedirá a los estudiantes que ellos mismos escriban un texto literario en el que, por un lado describan un fenómeno climático en relación con la descripción de sentimientos o emociones, y por otro piensen en acciones que realiza el sujeto poético en relación con las acciones vinculadas con el fenómeno climático, con el objetivo de repasar los verbos y adjetivos descriptivos y los verbos de acción, y flexibilizar el uso del lenguaje mediante la escritura de textos literarios. Es recomendable que esta última actividad de escritura se realice en clase y pueda revisarse

luego en la clase, a fin de que los alumnos puedan tomarse su tiempo para reflexionar sobre su producción escrita.

- 1) Vuelvan a leer la siguiente estrofa del poema e identifiquen todas las acciones que realiza la lluvia. ¿Encuentran otras acciones como éstas en el poema?, ¿qué acciones creen que puede realizar la lluvia?

“Sin embargo yo quería hablar de la lluvia, igual, pero distinta, ya al caer sobre los jardines, ya al deslizarse por los muros, ya al reflejar sobre el asfalto las súbitas, las fugitivas luces rojas de los automóviles, ya al inundar los barrios de nuestra solidaridad y de nuestra esperanza, los humildes barrios de los trabajadores.”

- 2) Imaginen que es un día de lluvia, o de nieve, o de mucho frío o, ¿por qué no?, un día soleado, y ustedes están en sus casas. Escriban un breve texto poético (en estrofas o en prosa) en el que describan cómo está afuera y cómo está adentro. Piensen también en acciones que realice la lluvia, la nieve, el viento, el sol, etc., y en acciones que realicen ustedes, en las emociones que pueden generar esos fenómenos climáticos.

ACTIVIDADES ADICIONALES

Si el tiempo lo permite, el profesor puede optar por ofrecer a sus alumnos una actividad de taller en la que, a partir del texto escrito en el ejercicio 2) de las actividades de lectura y escritura, cada estudiante realice un video con su texto, recita-

do por él mismo y acompañado por imágenes alusivas. En este caso, primero deberá buscarse un conjunto de imágenes asociadas con el texto que ilustren el video; luego, ensamblarlas en el video junto con un audio en el que el alumno recite su poema. Finalmente se dará la presentación de los videos en clase para que puedan verlo tanto el docente como los compañeros. De esta manera, los propios alumnos pueden practicar no sólo la escritura sino también la lectura en voz alta de sus propias producciones literarias.

CONSIDERACIONES FINALES

Este conjunto de actividades fue pensado para trabajar con un *input* literario en la clase de español de manera completa, explorando tanto su dimensión escrita como oral. Como ha podido observarse, pensamos en la poesía como un género que no sólo puede ser leído sino también escuchado y sobre cuya escucha pueden implementarse tanto actividades vinculadas con la competencia lingüística como con la competencia literaria.

La propuesta confía en una lectura creativa de los textos literarios que les permita a los alumnos experimentar y jugar con la plasticidad del lenguaje a partir de la comprensión auditiva y escrita pero también de la producción y la recitación de sus propios textos poéticos. Queda mucho más para explorar sobre los usos que puede dársele a los textos literarios, y en particular a los poéticos, en el aula de español, sobre su escucha y recitado en el aula, fundamentalmente teniendo en cuenta la facilidad que nos brinda internet para el acceso audiovisual a

poemas recitados por sus propios autores, ya sean éstos canónicos de la literatura hispana o jóvenes escritores.

REFERENCIAS

ANDRICAÍN, R. *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47, 1980.

CULLEN, B. Song Dictation. *The Internet TESL Journal*, 1999. Disponible en: <<http://iteslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html>>. Acceso en: 10 mar. 2016.

DI TULLIO, Á.; KAILUWEIT, R. (Eds.) *El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales*. Madrid: Iberoamericana- Vervuert, 2011

COLLIE, J. ; SLATER, S. *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. New York: Cambridge University Press, 1987.

GABBIANI, B. Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE. En: MASELLO, L. (Comp). *Español como lengua extranjera*. Montevideo: Universidad de la República, 2002.

GONZÁLEZ TUÑÓN, R. Lluvia. En: *La calle del agujero en la media*. Todos bailan. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1993.

JOUINI, K. El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y Literatura*. vol. 20, p. 149 – 176, 2008.

LIEBERMAN, D. *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Buenos Aires: Eudeba, 2008.

MCER. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> Acceso en: 02 dic. 2015.

NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1989.

PAZ, O. II. La otra voz. En: *Obras completas*: Edición del autor. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PIATTI, G. I. La literatura en la enseñanza de español a extranjeros. *Puertas Abiertas*, 1(1), p. 97-103, 2005.

SARICOBBA, A.; ESEN, M. Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The Internet TESL Journal*, 2000. Disponible en: <<http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>>. Acceso en : 02 dic. 2015.

UBACH MEDINA, A. La literatura contemporánea en la clase de español. *Actas del VIII Congreso ASELE*, 1997.

WILLIS, J. A. Flexible Framework for Task-based Learning. En: WILLIS, D. y WILLIS, J. (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford, Heinemann, 1996.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

ENSINAR A ENSINAR LITERATURA HISPÂNICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Raquel da Silva Ortega (UESC)

INTRODUÇÃO

Ensinar literatura estrangeira na educação básica é um grande desafio. Ensinar professores da educação básica a ensinar literatura hispânica nas aulas de espanhol é um desafio ainda maior.

Este relato de experiência surge a partir de uma inquietação pessoal. O primeiro fator a gerar inquietação é a confusão existente entre o que significa utilizar o texto literário na aula de espanhol e o que significa ensinar literatura hispânica. Outro fator inquietante é o lugar que a literatura estrangeira ocupa na educação básica, de acordo com o sugerido nos documentos norteadores. Em terceiro lugar, inquieta-nos averiguar até que ponto os professores da educação básica são conscientes da importância do ensino de literatura nas aulas e, por último, também nos inquieta a maneira como o ensino de literatura deve ser introduzido nas aulas de língua espanhola.

O PROBLEMA DA DISCIPLINA LITERATURA NA ESCOLA

Atualmente, enfrentamos uma crise no ensino da literatura. Por mais que o mercado editorial esteja aquecido e que as vendas de livros aumentem ano a ano, o ensino de literatura, nacional e/ou estrangeira, está em declínio, não só no Brasil, mas no mundo. Diante dessa situação, torna-se necessário refletir sobre as possíveis causas e as estratégias para reverter essa crise.

No seu livro *A literatura em perigo*, Todorov (2012) afirma que a literatura está em risco porque não é mais utilizada na formação intelectual e afetiva do aluno. De acordo com o autor, isso ocorre, em primeiro lugar, porque a disciplina Literatura está sendo reduzida ou eliminada dos currículos do ensino básico em todo o mundo. Em segundo lugar, pela maneira como ela está sendo ensinada: priorizando as teorias e a periodização e negligenciando o contato real com o texto literário. Essa metodologia de ensino reduz do texto literário o seu valor estético e elimina seu caráter comunicativo, fazendo com que o aluno não relacione a literatura ao seu cotidiano nem desenvolva as habilidades relacionadas à competência literária (reconhecimento dos aspectos expressivos e estéticos do texto literário). Se o desenvolvimento da competência literária for deficiente, o estudante poderá apresentar problemas na leitura e na escrita. Para reverter essa situação, Todorov defende que a leitura do texto literário deve voltar a ocupar o lugar central e não o periférico nas aulas de Literatura. As teorias, os períodos e as escolas literárias são importantes, mas devem estar em segundo plano, como complemento.

Os efeitos negativos de um ensino deficiente de literatura na educação básica repercutem na universidade. Os pro-

fessores universitários detectam, em sua prática cotidiana, as carências na formação inicial dos alunos e como estas prejudicam o processo de aprendizagem na universidade. No entanto, Perrone-Moisés (2006, p.18) afirma que a preocupação dos professores se limita a constatação e lamentação, sem que ações efetivas para a resolução do problema sejam adotadas.

Diante desse quadro de crise do ensino da literatura e dos problemas que isso está ocasionando na formação acadêmica dos estudantes, acreditamos ser de suma importância a busca de estratégias para minimizar o problema através do ensino da literatura hispânica nas aulas de espanhol. Para isso, analisamos os documentos norteadores da educação para verificar como eles preconizam o ensino da literatura e, em especial, da literatura estrangeira.

Considerando que a literatura de língua materna não é oferecida como disciplina no segundo ciclo do ensino fundamental, o aluno deste período só tem contato com o texto literário nas aulas de língua, nas quais o texto literário muitas vezes é utilizado como pretexto para o ensino da gramática. Isso configura um erro metodológico, uma vez que seu uso apenas para exemplificar, exercitar e fixar estruturas linguístico-gramaticais o esvazia de sentido.

Acreditamos que é preciso problematizar como a literatura vem sendo ensinada na educação básica. Nesse intuito, Oliveira e Rezende (2015) realizaram uma pesquisa com professores de literatura do ensino médio para verificar as dificuldades enfrentadas e, assim, pensar uma mudança de paradigma do ensino da disciplina. Na pesquisa, as autoras puderam identificar e descrever duas práticas de ensino diferentes: o ensino de um conteúdo (literatura) e o ensino de uma prática (a leitura literária).

O que elas classificam, em seu trabalho, como ensino de literatura, seria a abordagem da história da literatura: informações expositivas sobre a vida do autor, o local de nascimento e os detalhes da época em que viveu, bem como a leitura de fragmentos da sua obra, etc. O objetivo dessa abordagem seria apresentar um panorama geral da história, os períodos literários, a evolução do pensamento e das características da escrita, entre outros elementos estruturais. No entanto, as autoras enfatizam que os objetivos dessa metodologia poderiam prescindir do texto literário, isto é, a apresentação de correntes e estilos literários não envolve, necessariamente, a leitura do texto de literatura e sim uma exposição histórica de conteúdos teóricos. Em outras palavras, se esse trabalho não for cuidadoso, há o risco de que o aluno tenha pouca ou nenhuma leitura de literatura. Essa abordagem é a que prevalece, de maneira geral, nas escolas, fruto do ensino tradicional da disciplina que muitos professores receberam ao longo da sua formação universitária e que, muitas vezes, é desenvolvida por professores que não apresentam hábitos de leitura os quais, ao não terem uma experiência pessoal com a literatura, reduzem seu trabalho a uma apresentação histórica.

Já o ensino de uma prática (leitura literária) seria o contraponto da prática anterior, fruto do trabalho de docentes que planificam seu trabalho enfatizando, em primeiro lugar, a leitura do texto literário e o desenvolvimento de uma leitura crítica a partir da leitura do texto literário, delegando a contextualização histórica e teórica para um segundo plano. Os professores entrevistados que adotam essa abordagem são, de acordo com as autoras, leitores experientes de literatura e, deste modo, reconhecem a importância de formar leitores de literatura e resgatam suas experiências como leitores em suas aulas. As autoras

apresentam o ensino da leitura literária como uma possível mudança de paradigma para o ensino da disciplina Literatura na educação básica, mas que só é possível se o professor também for um leitor experiente; caso contrário, continuará a reproduzir o ensino tradicional da disciplina. Particularmente, acreditamos que as ideias apresentadas neste estudo são pertinentes, no entanto, ressaltamos o problema de nomear um ensino tradicional e pouco efetivo da disciplina Literatura como “ensino de literatura”, pois há o risco de que se confunda o ensino efetivo de literatura a essa prática pouco produtiva.

A prática de ensino de leitura literária apresentada no estudo de Oliveira e Rezende (2015) se aproxima às ideias apresentadas por Todorov (2012, p.92), uma vez que o autor afirma que a análise literária não é o fundamental no conhecimento da literatura:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende não se tornará um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo?

Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoiévski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional? E não se vê que mesmo um futuro médico, para exercer o seu ofício, teria mais a aprender com esses mesmos professores do que com os manuais preparatórios para concurso que hoje determinam o seu destino? Assim, os estudos literários encontrariam o seu lugar no coração das humanidades, ao lado da história dos eventos e das ideias, todas essas disciplinas fazendo progredir o pensamento e se alimentando tanto de obras quanto de doutrinas, tanto de ações políticas quanto de mutações sociais, tanto da vida dos povos quanto da de seus indivíduos.

Todorov (2012) também irá afirmar que a literatura pode muito. De acordo com o autor, ela pode melhorar o estado anímico, ajudar a entender as outras pessoas e o mundo que nos cerca, amenizar a solidão, permitir a contemplação estética, ensinar sobre a condição humana, em resumo, a literatura nos ajuda a viver. Nesse sentido, Pennac (1993, p. 55) fala sobre a formação do leitor em casa e na escola:

Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentar de esperar na virada; consentirem em perder noites, em lugar de procurar ganhar

tempo; fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade.

Já em relação ao ensino médio, temos diretrizes diferentes em cada documento. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elimina-se a tríade língua/literatura/redação e adota-se uma perspectiva mais ampla, a da linguagem, que englobaria os elementos da tríade, antes ministrados em disciplinas separadas. De modo contraditório ou talvez numa tentativa de correção, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) sugerem a literatura como disciplina (fora da perspectiva da linguagem). Ao mesmo tempo, o documento não restringe apenas ao ensino de literatura de língua materna, abrindo assim a possibilidade do ensino da literatura estrangeira:

Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a literatura brasileira, porém, não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de modo simplista, diluindo as fronteiras en-

tre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (MEC/SEB, 2006, p. 73).

Ora, se a literatura tem o poder de nos ajudar a compreender o mundo, se ajuda na melhoria da leitura e da escrita e se o ensino de literatura estrangeira está preconizado nos documentos norteadores, não podemos omitir o ensino da literatura hispânica nas aulas de língua espanhola.

O texto literário de língua estrangeira está a serviço de duas competências, da competência linguística e da competência literária, e irá desempenhar papéis diferentes em cada caso. Quando está a serviço da linguística, o texto literário poderá ser utilizado para o desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura e, neste caso, o texto literário exerce o papel de mais um gênero textual. Já quando está a serviço da competência literária, o texto literário tem como objetivo desenvolver as habilidades de reconhecimento de seus recursos estéticos e expressivos e aqui não se enfatizam as suas características de gênero e sim seus elementos estéticos. Neste ponto, é comum ocorrer outro erro metodológico, que consiste em apresentar a abordagem linguística do texto literário como ensino de literatura. É preciso esclarecer que, se o texto literário não for abordado a partir de uma perspectiva estética, não se está ensinando literatura. Portanto, é preciso que o professor tenha a consciência de que, se o seu objetivo é ensinar literatura, é preciso ir além da abordagem linguística e enfatizar também os aspectos estéticos e expressivos do texto literário.

A ESPECIALIZAÇÃO¹ E A DISCIPLINA

A especialização em Didática de Espanhol Língua Estrangeira na Educação Básica é um curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), situada em Ilhéus, na Bahia. Foi formulado para atender às demandas de formação continuada para professores de língua espanhola da região que atuam na educação básica. Seu corpo docente está formado pelos professores da subárea de espanhol do curso de Letras da UESC, e também por professores de espanhol da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua carga horária é de 465 (quatrocentas e sessenta e cinco) horas/aula e é oferecida na modalidade presencial, de forma modular, com aulas durante uma semana por mês. O período descrito neste relato refere-se à oferta do curso que teve início em setembro de 2013 e término em 2014.

Como o público-alvo é o professor de espanhol que atua na escola, os objetivos primordiais da especialização estão voltados para esta realidade, ou seja, o curso visa à formação continuada do professor; à reflexão crítica acerca de aspectos metodológicos e didáticos do ensino de espanhol; à análise, seleção e elaboração de materiais didáticos; à reflexão sobre a sua própria prática docente (pesquisa-ação); ao olhar crítico e ao aprofundamento dos conteúdos linguísticos, literários e culturais do mundo hispânico.

1 As informações apresentadas neste artigo sobre o curso de especialização Didática de Espanhol Língua Estrangeira na Educação Básica podem ser encontradas na página <http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/especializacao/didatica_espanhol/index.php?item=conteudo_apresentacao.php>

No que diz respeito ao ensino de literatura, a especialização conta com a disciplina Didática do Ensino de Literaturas de Língua Espanhola, com carga horária total de trinta horas e dois créditos (o que prevê duas avaliações) e cuja ementa é:

A literatura e o ensino de línguas estrangeiras modernas. O texto literário na aula de ELE. O livro didático de espanhol para brasileiros e o tratamento do texto literário. Análise, produção e aplicação de atividades a partir do texto literário: uma proposta para o ensino de ELE na educação básica.²

A partir da proposta do curso, dos seus objetivos e da ementa da disciplina, formulamos os caminhos didáticos do trabalho, descritos a seguir.

ENSINAR A ENSINAR LITERATURA HISPÂNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os encontros da disciplina ocorreram no primeiro semestre de 2014 e foram concebidos a partir das inquietações apresentadas inicialmente. Optamos por reservar dez horas para as leituras e a realização das tarefas propostas, utilizando então vinte horas para o trabalho efetivo em sala de aula.

Antes do início das aulas, a turma (com 24 alunos) foi dividida em oito grupos de três alunos. Cada grupo recebeu um tema por sorteio (amizade, família, fantástico, aventura, herói,

² Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/especializacao/didatica_espanhol/index.php?item=conteudo_ementas.php>.

natureza, infância, amor) e tinha como tarefa selecionar textos da literatura hispânica relacionados com o tema recebido para realização de atividades ao longo da disciplina. Também antes do início das aulas, os alunos receberam as instruções para a realização das avaliações da disciplina. A primeira avaliação, individual, era composta por duas tarefas: na tarefa 01, o aluno deveria escrever um comentário crítico, relacionando sua experiência como leitor com a leitura de dois textos indicados pela professora; e, na tarefa 02, deveria escrever um fichamento crítico de textos específicos. A segunda avaliação, em grupo, também estava composta por duas tarefas. Na primeira tarefa, de ordem prática, o grupo deveria preparar propostas de atividades baseadas nos textos literários escolhidos após o sorteio, utilizando os pressupostos teóricos abordados ao longo da disciplina e apresentá-las em aula. Já para a segunda tarefa, o grupo deveria preparar uma unidade didática de literatura, utilizando também os textos escolhidos após o sorteio.

Tivemos cinco encontros de quatro horas cada um. No primeiro encontro, realizamos uma discussão teórica com base nos textos “A literatura em perigo” (TODOROV, 2012), “Literatura para todos” (PERRONE-MOISÉS, 2006), “Anotações para o uso da literatura no ensino da língua espanhola” (GÓMEZ SÁNCHEZ, 2012) e “O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira” (MUNIZ; CAVALCANTE, 2009). O objetivo era conscientizar os alunos sobre a importância do ensino da literatura e sinalizar o lugar que a literatura hispânica deve ocupar na aula de espanhol. Neste encontro, os alunos comentaram sua dificuldade em ensinar literatura nas suas aulas. Eles tiveram também a oportunidade de comentar suas leituras pessoais e pudemos detectar que os alunos eram

leitores, no entanto, não liam nem conheciam a produção literária em espanhol, o que poderia nos levar à conclusão de que a dificuldade em ensinar literatura hispânica parte da falta de conhecimento dos professores em relação aos textos literários em língua espanhola.

No segundo encontro, analisamos os documentos norteadores da educação básica vigentes naquele momento, com o objetivo de mostrar aos alunos como esses documentos preconizam o ensino da literatura materna e de língua estrangeira. Também analisamos algumas coleções de livros didáticos, buscando neles a aparição de textos literários e a abordagem aplicada. Os alunos constataram que a presença do texto literário nos livros didáticos ainda é muito limitada e quase sempre a abordagem se dá a partir da perspectiva linguística, isto é, visando ao desenvolvimento da compreensão leitora e da expressão escrita, mas negligenciando o desenvolvimento da competência literária.

Voltamos à discussão teórica no terceiro encontro, a partir da leitura dos textos “A leitura como enunciação” (MANGUENEAU, 1996), “El texto literario y la construcción de la competencia literaria em E/LE. Un enfoque interdisciplinario” (AVENTÍN FONTANA, s.d.), “O plurilinguismo no romance / A pessoa que fala no romance” (BAKHTIN, 2002) e “Os estudos literários hoje” (BAKHTIN, 2003). Neste momento, os alunos expressaram dificuldade no entendimento dos textos de Bakhtin, o que nos surpreendeu, considerando que Bakhtin é um autor bastante lido no ambiente dos estudos linguísticos. Poderíamos, a princípio, considerar que a dificuldade se deu devido à falta de leituras de textos de Bakhtin sobre as questões da literatura. Também apresentamos algumas possibilidades de abordagem do texto literário, explorando seus aspectos expres-

sivos e culturais, já que, de acordo com Pizarro (2004), não é possível ensinar literatura desvinculada da cultura.

No quarto encontro, discutimos os textos “A estilística da enunciação” (MARTINS, 1997), “A formação do professor e a compreensão leitora do texto literário” (SANTOS, s.d.) e “El texto literario y sus funciones em la clase de E/LE: de la teoria a la práctica” (SANTOS, 2007), com o objetivo de estabelecer, junto com os alunos, que elementos do texto devem ser enfatizados para o ensino da literatura hispânica.

Por último, no quinto encontro, cada grupo apresentou para a turma suas propostas de atividades baseadas nos textos dos temas sorteados. Com este encontro, encerramos as atividades da disciplina.

Podemos considerar que a proposta para a disciplina em questão mostrou-se adequada, uma vez que respondeu às nossas inquietações sobre o ensino da literatura nas aulas de espanhol e também às dificuldades dos alunos em relação a como ensinar literatura, o que ficou comprovado nas apresentações do último encontro. Ainda assim, consideramos que, em uma próxima oferta da disciplina, devemos realizar algumas alterações, como ampliar o embasamento teórico e as discussões sobre competência literária e, ao mesmo tempo, introduzir mais atividades práticas.

Observamos, no início das atividades, certa dificuldade dos alunos em conceber o valor estético do texto literário, uma vez que estavam acostumados a abordá-lo apenas como um gênero textual. Ao longo das aulas, tivemos uma boa resposta deles em relação aos conteúdos e aos objetivos propostos, que consideramos cumpridos, uma vez que afirmaram que, ao término das atividades, tinham uma compreensão melhor de como ensinar literatura na aula de espanhol da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da literatura hispânica deve estar presente nas aulas de língua espanhola da educação básica, uma vez que seu conhecimento contribui para a formação cidadã do indivíduo e para o entendimento de si mesmo e do mundo que o cerca. Sendo assim, a universidade deve ocupar-se, na graduação e na pós-graduação, das questões relativas ao ensino da literatura nas aulas de espanhol. Para isso, é necessário promover seu ensino, através do ensino da literatura hispânica nas aulas da graduação, da criação de parâmetros e estratégias para a inserção da literatura hispânica na educação básica, da conscientização dos professores da educação básica para o seu ensino e do desenvolvimento de metodologias adequadas para evitar equívocos metodológicos no tratamento do texto literário.

REFERÊNCIAS

AVENTÍN FONTANA, A. El texto literario y la construcción de la competencia literaria em E/LE. Un enfoque interdisciplinario. In: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>> Acesso em: 30 mai. 2014.

BAKHHTIN, M. Os estudos literários hoje. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. A pessoa que fala no romance In: *Questões de literatura e de estética*. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

_____. O plurilinguismo no romance In: *Questões de literatura e de estética*. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

CLÍMACO, A. O.; ORTEGA, R.S. O ensino da literatura estrangeira segundo os documentos oficiais brasileiros. In: *Lectura y escritura del discurso literario 8* / Diana Moro... [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Liliana Tozzi. - 1. ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015. Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 8).

GÓMEZ SÁNCHEZ, D. Anotações sobre o uso da literatura no ensino da língua espanhola. In: *Eutomia*. Ed. 10 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2013/01/Anota%C3%A7%C3%A9s-sobre-o-uso-da-literatura-no-ensino-da-l%C3%A9ngua-espanhola.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2014.

MAINGUENEAU, D. A leitura como enunciação. In: *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARTINS, N. S. A estilística da enunciação. In: *Introdução à estilística*. 3. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1997.

MEC/SEB. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 10 mar. 2016.

MUNIZ, C. D.; CAVALCANTE, I. F. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: *Holos*, Ano 25, v. 4, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/345>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PENNAC, D. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. In: *Literatura e Sociedade*. Faculdade de Filosofia/Universidade de São Paulo. n. 9, São Paulo, 2006.

PIZARRO, A. El sur y los trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana. *Cuadernos de América sin nombre*. Dir. José Carlos Rovina. Alicante: Universidad de Alicante, 2004.

OLIVEIRA, G. R. de; REZENDE, N. L. de. Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária. In: *Revista Todas as Letras* (MACKENZIE. online), v. 17, p. 13-24, 2015. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/8409/5606>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

SANTOS, A. C. dos. A formação do professor e a compreensão leitora do texto literário. In: *Cadernos do CNLF*. Série X, n. 6. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/01.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 2007.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

O ENSINO DE LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUEBRANDO PARADIGMAS¹

Maria Luiza Teixeira Batista (UFPB)

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentarei algumas reflexões sobre o ensino de literatura no curso de licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba. A licenciatura em Letras teve seu projeto pedagógico aprovado em 2006. Nele a língua espanhola aparece como uma das habilitações do curso que antes contava com as línguas portuguesa, inglesa e francesa. A criação desse curso veio, por um lado, responder aos interesses da comunidade acadêmica, que há anos solicitava a inclusão da língua espanhola como uma das habilitações da graduação em Letras, e, por outro, veio atender a Lei nº 11.161, de agosto de 2005, que trata do ensino de língua espanhola como oferta obrigatória nos currículos das escolas de ensino médio; portanto, se fazia necessária a criação desse curso, que, por sua vez, seria responsável pela formação de profissionais que pudessem atuar como professores de espanhol nas escolas da nossa região.

¹ Este trabalho foi apresentado no I Coloquio de Estudios Hispánicos na UFCG, em 11 de dezembro de 2015.

Com a aprovação do projeto pedagógico do curso em 2006, Letras-Espanhol teve seu primeiro período em 2007. Surge, então, uma nova área dentro de um curso com uma longa trajetória e uma tradição já consolidada. Na sua base curricular, encontramos disciplinas específicas de língua espanhola, de linguística, de teoria literária e de literatura em língua espanhola, além de disciplinas na área de formação pedagógica e de estágio supervisionado.

No que diz respeito às disciplinas de literatura, o curso conta com três disciplinas de teoria literária, três de literatura espanhola, três de literatura hispano-americana e uma optativa em literatura, perfazendo um total de dez disciplinas na área de literatura. Essa quantidade de matérias em literatura pode ser vista como um exagero, mas se observarmos o PPC do curso, vemos que tal “exagero” condiz com a proposta ali presente, quando afirma que o aluno deve ter conhecimento de um repertório representativo de literatura na língua que está estudando. Esse conhecimento o levará a refletir sobre as condições nas quais a escrita se torna literatura e sobre a construção da linguagem e da arte, segundo o referido PPC (2006).

Recentemente esse PPC passou por uma série de reformulações com a alteração de algumas disciplinas, mas o novo ainda não foi implantado, portanto, a composição curricular do curso continua a mesma desde 2007, época na qual comecei a atuar como professora de literatura e enfrentei alguns problemas, como receber críticas de alunos que expressavam descontentamento com relação à literatura no curso de Letras. Muitos deles não encontravam um vínculo claro entre essa matéria e a prática docente, e não compreendiam porque deveriam estudar literatura em um curso que forma professores de línguas estran-

geiras. Tais críticas me afligiam, por esse motivo decidi avaliar o contexto, tentar entender o problema e buscar possíveis soluções. Infelizmente, acabei concluindo que as críticas não são infundadas e, para contextualizá-las, é necessário detalhar o que trata cada disciplina de literatura.

As três disciplinas de teoria literária se centram primeiro na definição do que é literatura e gêneros literários e, em um segundo momento, focam no estudo da poesia e da narrativa. Essas disciplinas têm o objetivo de dar suporte teórico para que o aluno possa estudar as literaturas na língua espanhola de uma maneira mais crítica e reflexiva, por esse motivo constam como pré-requisito para as demais. As disciplinas seguintes são específicas em língua espanhola: no primeiro semestre, os alunos estudam a literatura espanhola a partir do período medieval até o pré-renascimento; o segundo se concentra no século de ouro; e o terceiro aborda os séculos XVIII, XIX e XX. Quanto às disciplinas de literatura hispano-americana, a primeira trata dos textos pré-colombianos, das crônicas do “descobrimento” e da literatura produzida na América até o surgimento das repúblicas; o segundo e terceiro semestres se centram na literatura dos séculos XIX e XX, respectivamente.

A partir dessa breve descrição, pode-se observar que os questionamentos dos alunos são bastante pertinentes, pois não fica claro qual é a relação entre essas disciplinas com o ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, pode-se inferir que o aluno que cursa todas elas terá um conhecimento amplo da língua e de suas transformações ao longo do tempo, já que terá acesso a textos escritos em diversas épocas e lugares. Esse conhecimento, por sua vez, será fundamental para sua formação como professor de língua estrangeira, porque apresenta a língua desde outra

perspectiva, na sua relação com a cultura, a ideologia e a história das sociedades que falam o idioma que estão estudando. Esses saberes são essenciais, pois permitem que tenham uma visão mais profunda da língua espanhola.

Apesar de concordar em parte com os questionamentos dos alunos, percebi que o descontentamento com relação às disciplinas de literatura se devia a outros fatores. Muitos demonstravam pouca familiaridade com o texto literário, alguns chegaram a confessar que não apreciavam a literatura; outros ainda reclamavam da metodologia usada nas aulas na universidade e afirmavam que as aulas eram muito “teóricas” e que não conseguiam participar das discussões. Tais queixas me induziram a pensar que talvez nós, professores de literatura, tivéssemos abandonado umas das funções principais da leitura literária, sua função lúdica, e que acabamos colocando o texto literário em um lugar inacessível para o aluno. Talvez fosse o momento de tirar a literatura do altar, como sugeriu Chiappini Leite há décadas. Talvez fosse hora de mudar a forma de dar aula de literatura.

LITERATURA NO CURSO DE LETRAS-ESPAÑHOL

A situação aqui apresentada me levou a refletir sobre a complexidade que envolve ensinar literatura. Antonio Mendonza Fillola, em seu texto “El Intertexto Lector”, afirma que seria impreciso dizer que se ensina, se aprende ou se estuda literatura, porque a literatura se vive, se experimenta, se assimila, se percebe, se lê. Porém também seria impreciso dizer que não se pode ensinar literatura, que ela não aporta nenhum conhecimento ou que não se aprende nada com ela (FILLOLA, 2006, p. 96).

A partir dessa reflexão, surge um questionamento: qual seria a função do professor de literatura? Talvez a resposta esteja vinculada a um conceito também complexo: o de educação literária. De acordo com Fillola (2006), a educação literária tem como finalidade formar leitores capazes não só de compreender e de interpretar o texto, como também de entender o valor estético das produções culturais e literárias. Para alcançar esse objetivo, a educação literária se centra no leitor e nos processos de recepção de uma obra. Por esse motivo, privilegia atividades que favoreçam a interconexão de saberes e conteúdos, que desenvolvam a habilidade leitora para que o leitor consiga estabelecer uma interação com o texto, reconhecer sua intencionalidade e construir uma interpretação coerente e adequada.

Nesse contexto, o professor assume a função de formador de leitores, porém seu trabalho vai além de fomentar o gosto pela leitura, de apresentar textos literários, com seus respectivos contextos de produção, e de apresentar estratégias de leitura e de interpretação. Segundo Cerrillo (2007, p. 19 apud RIENDAS, 2014, p. 762), seu trabalho deveria apoiar-se em quatro pilares:

1. La defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma.
2. La aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria.
3. La concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria.
4. El trabajo simultáneo de lectura significativa y escritura significativa.

Além disso, o escritor ainda agrega outros fatores que o professor deve levar em conta. Um deles se refere à escolha do texto, responsabilidade muitas vezes delegada ao professor. Ele deve saber que o texto literário é produto de uma determinada cultura e que está inserido em um determinado contexto histórico-social, portanto, deve adotar um critério eclético e plural, tanto no que se refere ao texto em si quanto à forma como esse texto vai ser lido. Por fim, deve ter consciência de que a literatura é um ato de comunicação de características especiais, pelo fato de sua linguagem empregar artifícios expressivos que, em muitas ocasiões, se distanciam da linguagem padrão.

Tornando ainda mais complexo o conceito de educação literária, os professores Josep Ballester e Noelia Ibarra (2009, p. 30) afirmam que “La educación literaria incluye tanto el saber, el saber hacer, el saber cómo se hace, el opinar como el sentir.”. A educação literária é interdisciplinar, principalmente, por conectar diferentes linguagens e manifestações artísticas, e inclui diferentes dimensões da educação, tais como a educação ética, uma vez que a literatura pode projetar certos valores de uma determinada sociedade e a expressão desses valores serve de motivo de reflexão para desenvolver o sentido crítico do aluno; a educação estética, quando contribui para provocar a sensibilidade do aluno; a educação cultural, por ser um dos grandes expoentes da cultura de uma sociedade; e a educação linguística, ao desenvolver a competência linguística e comunicativa do aluno.

Ao afirmar que a educação literária inclui tanto o saber quanto o saber fazer e o saber como se faz, os professores acabam condicionando esse conceito a outro: o de competência literária. Segundo Rendas (2014, p. 773), a competência literária diz respeito à capacidade do leitor de ler, compreender,

analisar, sintetizar, interpretar e criticar o intertexto, que por sua vez foi definido por Fillola (1999, p. 21 apud RIENDAS, 2014, p. 777) como:

[...] el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter meta literario e intertextual y que permiten la construcción de conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria.

De acordo com esses escritores, a competência literária envolve uma série de saberes como conhecimentos de literatura, cultura geral, metalinguística, metaliteratura, história, contexto sócio-cultural, etc. Ao avaliar tudo que envolve a educação literária, é fácil concluir que seria impossível alcançar todas suas metas em um semestre letivo, porém não seria impossível tentar aplicar alguns dos seus princípios para minimizar nossos problemas.

Na tentativa de responder o que a literatura ensina e justificar sua pertinência no Curso de Letras, comecei a fazer, na sala de aula, uma espécie de trabalho de conscientização da importância da literatura para a formação do professor. Retomei então as palavras de escritores já conhecidos dos alunos como Antonio Candido e Regina Zilberman. Analisamos, então, a famosa afirmação de Candido quando defende que a literatura, além de ensinar, humaniza (CANDIDO, 2004, p. 176). E estudamos o texto de Zilberman no qual afirma que a experiência da leitura literária provoca tanto um envolvimento

afetivo quanto um posicionamento crítico, quando dá ao leitor a oportunidade de refletir, criticar e se apropriar do texto lido (ZILBERMAN, 2008, p. 53).

Para resgatar a função lúdica e dialógica da literatura, tentei mostrar ainda que ler literatura pode contribuir para aprimorar sua compreensão leitora, uma vez que lhe permite desenvolver estratégias de leitura para que ele possa, segundo Marta Sanz (2002), compreender o que está escrito e o que não está (apud GÓMEZ; LOEBENS, 2008, p. 673) e apreender os diversos sentidos do texto.

Ainda como forma de aproximar os alunos da literatura, comecei a investigar metodologias para, por um lado, convidar o aluno a participar das aulas; dessa forma, ele se sentiria “parte”, não seria um mero observador que absorve a leitura do professor. E, por outro, que o instigasse a ler o texto de forma mais reflexiva, tanto no que diz respeito aos sentidos do texto como também à sua linguagem.

A partir de então, tentei abrir espaço para o diálogo, permitindo que os alunos verbalizassem e interpretassem os textos lidos, seguindo o ensinamento de Rildo Cosson: “[...] transformando em palavras aquilo que foi provocado por palavras.” (COSSON, 2007, p. 28). Essa “conversa”, aparentemente desinteressada, também tinha outra função: ajudar aqueles alunos que tinham dificuldades em compreender os textos em espanhol porque ainda não tinham proficiência suficiente para entender certas sutilezas da língua.

Esse tempo dedicado ao diálogo foi fundamental para dar mais segurança aos alunos que, em um segundo momento, puderam ler o texto desde uma perspectiva mais crítica, toman-

do como suporte as teorias estudadas nas disciplinas basilares. Dessa forma, busquei estender uma ponte entre os conhecimentos sobre teoria literária e a leitura de textos literários, em uma tentativa de mostrar que essa “teoria” pode auxiliar a compreensão e reconhecer os mecanismos internos à escrita. Tentei também mostrar que o texto literário não está isolado das outras manifestações artísticas e literárias, uma vez que é possível estabelecer relações de intertextualidade com outras literaturas e outras artes. Também permiti que eles escolhessem os poemas, contos e romances para ler e estudar ao longo do semestre. Essa estratégia fez com que os alunos pesquisassem sobre determinado assunto, escritor ou movimento literário, e, no final do semestre, pudessem apresentar aos colegas o resultado da sua investigação. Como consequência dessa metodologia de estudo, alguns decidiram realizar o trabalho de fim de curso ampliando sua pesquisa. Portanto, o que foi estudado para a disciplina terminou se transformando em um projeto de pesquisa, alcançando uma das metas da disciplina que é a de, além de formar professores, formar pesquisadores.

Não resta dúvida de que esse trabalho realizado em sala de aula foi importante para conscientizar os alunos sobre a relevância da literatura no curso de Letras e para mudar o posicionamento de muitos sobre a relação entre o estudo de literatura e a prática docente. A partir de então, muitos deles demonstraram interesse em conhecer métodos sobre como trabalhar com textos literários nas aulas de espanhol nas escolas de ensino fundamental e médio. Para responder a essas questões, decidi elaborar um projeto que, de certa forma, viesse a suprir a lacuna deixada pelo curso, que até o momento não possui nenhuma disciplina específica sobre literatura e ensino de espanhol como

língua estrangeira (ELE). Este projeto é um trabalho paralelo ao realizado nas aulas de literatura e tem como objetivo investigar sobre metodologias adequadas para se trabalhar com textos literários nas aulas de ELE.

A LEITURA LITERÁRIA NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para elaborar esse projeto, comecei buscando responder a algumas questões sobre como incluir a literatura na aula de ELE, quando ela pode ser incluída e quais as vantagens de levar esse recurso para a sala de aula. Algumas dessas questões foram respondidas por Gómez, Loebens e García.

Segundo Gómez e Loebens (2008), a literatura é um material essencial para a formação linguístico-comunicativa do aluno por ser um exemplo notório da riqueza expressiva de uma língua. Esse motivo seria suficiente para justificar sua inclusão na aula de ELE, porém as escritoras chamam a atenção para um detalhe não menos importante: só é válido incorporá-la quando o professor se interessa por ela e quando os alunos estão dispostos a recebê-la. Para as escritoras, a literatura é um recurso adicional na aula de línguas estrangeiras, isso quer dizer que não é o único. Portanto, incluí-la vai depender em grande parte da concepção que o professor tem de literatura; se ele acredita que não vale a pena, provavelmente, não será o recurso mais adequado.

Outro motivo relevante para sua inclusão está no fato de a literatura não ter sido produzida com a intenção de ensinar uma língua estrangeira. Logo, o aluno é colocado em uma posição na qual deverá enfrentar-se com amostras do idioma dirigi-

das a falantes nativos. Isso pode resultar em um grau maior de dificuldade na leitura do aluno. Porém, pode também ser uma oportunidade de apresentar, na opinião de García (2007, p. 6), “[...] diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural.”

A escritora ainda destaca o valor da literatura como transmissor da cultura e do código de conduta de uma sociedade ao apresentar aspectos da linguagem como diferentes modos de comportamento ou como expressam humor, raiva, ironia, etc., bem como estruturas sintáticas que normalmente não são usadas na linguagem falada e que poderão servir de modelo para sua própria escrita.

As três escritoras aqui citadas concordam no mesmo ponto: a literatura pode servir de meio para a elaboração de atividades que integrem as quatro habilidades comunicativas fundamentais à aprendizagem de uma língua estrangeira. Fillo-la e Rendas também defendem o uso da literatura para desenvolver a capacidade linguística comunicativa do aluno. Porém, eles vão mais além quando apontam outras potencialidades do texto literário. Rendas (2014, p. 763), por exemplo, chega ao exagero quando afirma que a literatura é “[...] un vehículo de *aprehensión del conocimiento*”, portanto, “[...] es posible *enseñar* el mundo a través de la literatura.”, isto é, os nossos alunos podem conhecer o mundo através da literatura. Ao sublinhar a palavra *enseñar*, Rendas chama a atenção para sua dupla significação, que tanto remete ao ato de ensinar, de instruir quanto ao de indicar, mostrar. Dessa forma, a sua afirmação pode até conter algum exagero, mas não está totalmente fora da realidade, pois através da leitura, o leitor pode ter acesso ao mundo ou a outros mundos distantes do seu.

Fillola (2008a), por sua vez, defende a ideia de que o texto literário oferece uma série de possibilidades didáticas que favorecem a aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto pelo seu valor estético e cultural como por seu valor pragmático e sociolinguístico. Ele também aponta as complexidades em torno do ato da leitura de um texto literário que, além de servir para que o aluno faça uma autoavaliação, uma vez que percebe através da compreensão leitora seu domínio da língua meta, sua capacidade de compreender o que está escrito e inferir significados, serve também de *input* linguístico e cultural essenciais para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para o escritor, a leitura literária, como todo processo de leitura, vai além da atividade de decodificação de signos, uma vez que o aluno tem de consolidar a habilidade de leitura e de compreensão do texto com a capacidade de reconhecer as dificuldades no que se refere tanto às peculiaridades da linguagem literária quanto à compreensão comunicativa da língua em si. Nesse sentido, afirma que:

La comprensión lectora sirve de enlace entre el aprendizaje lingüístico y el conocimiento socio-cultural. Así, por una parte podemos mencionar la motivación recíproca que se establece entre comprensión/recepción lectora y producción oral/escrita. De esta interacción de aprendizaje resulta una mejora permanente de las habilidades oral y escrita, puesto que la literatura «*codifica y explota recursos*» que amplían progresivamente la capacidad de reflexión sobre los usos expresivos y comunicativos del sistema de lengua, a la vez que

aporta información socio-etno-antropológica.
(FILLOLA, 2008b, n. p.)

Dessa forma, a leitura de textos literários na aula de língua estrangeira integra as várias competências no que diz respeito tanto ao uso literário quanto ao pragmático da língua. Essa integração contribui significativamente para a aprendizagem da língua meta, porque, ao ler, o aluno reconhece os diferentes elementos linguísticos, interpreta e constrói significados.

O TRABALHO NO PROJETO: RESULTADO DA EXPERIÊNCIA

Como mencionei antes, o trabalho de conscientização da importância da literatura para a aprendizagem de uma língua estrangeira acabou me levando a elaborar um projeto com o intuito de suprir algumas lacunas deixadas pelo curso, ao não esclarecer o vínculo entre estas duas disciplinas, língua e literatura. Este projeto, como falei, é um trabalho paralelo ao da aula de literatura e está em andamento desde 2013, quando foi submetido ao Programa de Licenciatura (Prolicen), um programa voltado para os cursos de licenciatura, cujo objetivo é melhorar a formação dos alunos desses cursos. Atualmente, o projeto conta com dois bolsistas e seis voluntários, mas, ao longo desses três anos de trabalho, um número expressivo de alunos fez parte do grupo, sendo que muitos deles já concluíram o curso.

O projeto tem como título “Ler pode ser divertido: a leitura literária na sala de aula de língua espanhola”. Justifico a escolha do título explicando que a palavra “divertido” remete

às queixas de alguns alunos que reclamavam de quão desmotivadoras eram as aulas de literatura, uma vez que não tinham a chance de participar da aula, já que esta era centrada no professor. Queixavam-se também de não ter a oportunidade de escolher os poemas, contos e romances que gostariam de ler e acabavam sendo “obrigados” a ler textos que não lhes interessavam. Por esse motivo, decidi colocar no título do projeto uma palavra que, de alguma maneira, desmistificasse a ideia de que ler literatura é “chato”, difícil, que não serve para nada; e que, ao mesmo tempo, mostrasse que ler textos literários pode ser uma prática enriquecedora, interessante ou até mesmo divertida.

Não é raro perceber que o texto literário ocupa um lugar secundário nas aulas de línguas estrangeiras, talvez isso se deva ao fato dele ser considerado um “texto complexo” portanto, mais difícil de ser trabalhado com alunos que ainda não têm proficiência suficiente para compreendê-lo. Por esse motivo, seu espaço acaba sendo ocupado por outros gêneros textuais e outros tipos de atividades. Para dismantelar essa ideia, um dos propósitos principais do projeto é incentivar a leitura literária da aula de ELE, mostrando que a literatura pode ser um recurso valioso e de grande utilidade na sala de aula, por conter uma enorme riqueza cultural e linguística, como nos explicam Gomez e Loebens (2008, p. 674). Além disso, a sua inclusão pode tornar a aula mais dinâmica e atrativa ao aluno, facilitando, portanto, o processo de aprendizagem.

Outro objetivo foi estudar as metodologias adequadas para trabalhar com esse tipo de texto na aula de ELE. Para tanto, analisamos os conceitos de educação literária e competência literária para provar que é possível trabalhar com literatura nas aulas de língua, uma vez que o texto literário integra aspectos

linguísticos, históricos, sociais e culturais dos países que falam o idioma estudado. Todos esses aspectos contribuem significativamente para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Estudar tais metodologias levou os bolsistas e voluntários do projeto a elaborarem atividades que tivessem o texto literário como material de base para desenvolver a oralidade e a escrita. Para tanto, eles tiveram que obedecer a alguns critérios. O primeiro se referia ao nível de proficiência da turma que estavam acompanhando para poder escolher um texto adequado. No último ano, acompanharam uma turma do Espanhol Básico 1 do curso de idiomas que funciona no âmbito da universidade, porém essa não foi a única. Ao longo desses anos, os bolsistas e voluntários tiveram a oportunidade de acompanhar turmas de diferentes níveis e em diversas escolas.

O segundo critério estava relacionado aos assuntos abordados nas aulas, para que a atividade não parecesse um trabalho extra, desvinculado dos propósitos didáticos de cada aula. O terceiro critério dizia respeito à escolha do texto: este deveria ser curto para possibilitar a leitura durante a aula. E, por último, a atividade deveria seguir três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A primeira delas teria como objetivo resgatar os conhecimentos prévios dos alunos através de perguntas exploratórias para prepará-los para as etapas seguintes: a leitura, a interpretação do texto e a atividade escrita. Observando esses critérios, os alunos envolvidos no projeto elaboraram e aplicaram atividades na turma que estavam acompanhando. Essa experiência foi muito importante para alguns deles, já que foi a primeira vez que experimentavam a sala de aula na posição de professor.

Como forma de divulgar esse trabalho, a cada ano os bolsistas e voluntários organizam uma oficina que é oferecida

aos demais alunos do curso de Letras-Espanhol, aos professores de espanhol dos cursos de idiomas e também aqueles que atuam na rede pública e privada na nossa cidade. Essas oficinas têm como finalidade relatar a experiência, compartilhar conhecimentos e promover um debate acerca da leitura literária na aula de espanhol.

No decorrer desse período, os alunos que trabalharam no projeto, além de vivenciarem a rotina de sala de aula, tiveram a oportunidade tanto de investigar a importância da literatura para a formação do professor, como também as metodologias que têm o texto literário como recurso para ensinar uma língua estrangeira. Essas pesquisas resultaram em trabalhos de fim de curso, já que alguns deles decidiram continuar suas investigações sobre o tema e escrever a monografia final baseada em suas pesquisas; resultaram também em participações em eventos acadêmicos com apresentações de trabalhos que tratam de leitura literária na aula de ELE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionei antes, o objetivo principal do Pro-licen é melhorar os cursos de licenciatura. Acredito que este projeto tenha alcançado essa meta, uma vez que já apresenta resultados que provam que os alunos envolvidos neste trabalho adquiriram conhecimentos que serão utilizados futuramente, quando forem professores de espanhol.

Apesar de o projeto contemplar apenas poucos alunos do curso, uma vez que o número de bolsas é reduzido, posso

afirmar que este trabalho repercutiu nos demais alunos do curso de Letras-Espanhol, pois percebo uma mudança significativa na atitude de grande parte do corpo discente com relação às disciplinas de literatura. A partir do trabalho em sala de aula e dos trabalhos no projeto, eles puderam enxergar que existe um vínculo entre as matérias de literatura com a prática docente. Esse fato está comprovado nas avaliações que os bolsistas e voluntários fazem do projeto ao afirmar que o trabalho com literatura na aula de ELE possibilita usar outros recursos, além do livro didático, como fica claro nos seguintes depoimentos:

- Aluna 1: “O projeto foi e continua sendo de fundamental importância para mim, me possibilitando crescer como aluna do curso de Letras-Espanhol, e me indicando o caminho a seguir enquanto professora. Embora ainda não tenha concluído o curso, já atuo como professora de língua espanhola e é através da literatura que ensino aos meus alunos aspectos culturais e linguísticos, além de trabalhar as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, oralidade e audição. Tudo isso só é possível porque aprendi a utilizar o texto literário de uma forma na qual o aprendizado se torna mais interessante, divertido, instigante” (Avaliação de uma das voluntárias do projeto).
- Aluna 2: “Aprendemos ainda a valorizar a variação linguística, desde o momento que utilizamos literaturas dos vários países de língua espanhola, pois nesses textos aparecem marcas lexicais e estruturais usadas pelos falantes desses países” (Avaliação de uma das bolsistas do projeto).

- Aluna 3: “A palavra experiência é o que melhor pode representar minha participação neste projeto. Em primeiro lugar, contribuiu de forma positiva como aluna-professora, pois possibilitou que eu me aproximasse da literatura e a entendesse de forma mais ampla; desenvolvi o gosto pela leitura; passei a conhecer autores de grande importância da literatura em língua espanhola (coisa que talvez não tivesse acontecido de forma tão natural se não estivesse envolvida no projeto). Já na prática docente, me sinto mais autônoma e segura na hora de escolher um texto para os alunos, já que passei a ter consciência da importância da leitura literária no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira” (Avaliação de uma das bolsistas do projeto).

Esses depoimentos deixam claro que a participação dessas alunas no projeto contribuiu para que pudessem enxergar a literatura de outra perspectiva. Elas também entenderam que a literatura traz muitos benefícios para a aula de língua estrangeira, pois, além de aproximar o aluno do objeto de estudo, promovendo um vínculo afetivo que certamente facilitará a aprendizagem, proporciona uma melhor interação entre os alunos e entre os alunos e o professor.

A leitura de literatura desenvolve a consciência crítica do aluno, não só com relação aos temas presentes no texto, como também com relação à linguagem, já que lhe dá a oportunidade de entrar em contato com uma forma de expressão que pode ser representativa de um lugar ou de uma época. Dessa forma, não é exagero afirmar que o texto literário é um material precioso e deve ser levado à sala de aula para que os alunos de espanhol

tenham a oportunidade de aprender aspectos linguísticos, históricos, sociais e culturais dos países que falam esse idioma.

Por fim, as palavras das alunas citadas aqui deixam implícito que, além de aprender as metodologias adequadas para a inclusão do texto literário nas aulas de ele, elas aprenderam a ser professoras. Acredito que essa é a maior contribuição que esse trabalho poderia deixar para seu futuro profissional.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS. *Projeto Pedagógico do Curso*. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC_LETRAS_2006.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

GARCÍA, M. D. A. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, Espanha, n. 5, p. 1-51, 2007.

GÓMEZ, S. M. ; LOEBENS, J. F. Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *El profesor de Español LE-L2*. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cáceres: Universidad de Extremadura, 2008. p. 669-979.

FILLOLA, A. M. El intertexto lector. In: GUTIÉRREZ, M. E. *La educación Lingüística y literaria en secundaria*. Materiales para formación de profesorado. Murcia: Consejería de educación y Cultura, 2006. p. 93-124.

FILLOLA, A. M. *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008a. 36 p.

FILLOLA, A. M. *Literatura, cultura, intercultural*. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008b. 24 p.

LEITE, L. C. M. *A invasão da catedral*. Literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. 204 p.

RIENDA, J. Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista Signa*, Madrid, n. 23, p. 753-777, 2014.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F. dos; OLIVEIRA, L. E. *Literatura & Ensino*. Maceió: Edufal, 2008. p. 45-60.

ZOO LOCO, DE MARÍA ELENA WALSH: EXPLORANDO A LITERATURA INFANTIL LATINO-AMERICANA NA AULA DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS¹

Elizabeth Guzzo de Almeida (FaE/UFMG)

Luíza Santana Chaves (Centro Pedagógico/UFMG)

INTRODUÇÃO

Começamos a idealizar o presente trabalho a partir de nosso desejo como professoras de espanhol de oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer e explorar a literatura infantil hispano-americana. Constatamos que, na formação inicial e continuada do docente de espanhol, há uma lacuna na estrutura curricular com referência a disciplinas e pesquisas sobre a literatura para crianças e adolescentes em espanhol e o seu papel na escola. Assim, a partir desse cenário, desenvolvemos a proposta didática no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

1 Uma versão prévia deste trabalho foi apresentada em comunicação oral no IX Jogo do Livro e I Seminário Latino-Americano: Mediações de Leitura Literária, organizado pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

(PIBID) do subprojeto Espanhol² na Faculdade de Educação da UFMG (FaE), que será apresentada neste artigo.

Quando nos deparamos com a realidade escolar na educação básica, sentimos a importância de trabalhar com a literatura em língua estrangeira para esse público. Num universo literário infantil e juvenil latino-americano tão rico e vasto, escolhemos a obra *Zoo Loco*, da escritora argentina María Elena Walsh. Mas por que essa eleição? O público para o qual elaboramos esse projeto são crianças de 8 a 10 anos do 4º e 5º ano do ensino fundamental I do Centro Pedagógico da UFMG. Queríamos trabalhar com alguma obra de María Elena Walsh por ser uma autora da literatura infantil reconhecida nacional e internacionalmente, bem como apresentar uma publicação diversa. A princípio, não sabíamos qual livro optar: *Versos tradicionales para cebollitas?* *Tutu Marambá?* *Zoo Loco?* *El diablo inglés?* *Cuentos para Gulubú?* *El reino del revés?* *Manuelita, la tortuga?* Os alunos das turmas demonstravam um forte interesse pelos “animais” e foi assim que optamos por *Zoo Loco*. O tema central são os animais em descrições e situações *non-sense*, através das quais as crianças podem vivenciar a função lúdica da linguagem. O livro *Zoo Loco* inspirou músicas e curtas-metragens de animação, cada qual fazendo referência a um *limerick* cantado ou encenado por meio de desenhos, imagens e animações. Outro motivo pelo qual o selecionamos foi porque pretendíamos desenvolver um trabalho com outros modos de linguagens, além do texto escrito.

Na próxima seção do artigo, abordaremos a perspectiva teórica utilizada. Para tanto, usaremos como referencial teóri-

2 O Pibid-Espanhol na FaE, iniciado em 2012, está presente em duas escolas públicas: a Escola Estadual Três Poderes e o Centro Pedagógico da UFMG. Atualmente conta com duas professoras supervisoras de espanhol, dez licenciandos bolsistas do curso de Letras-Espanhol e uma coordenadora de área da Faculdade de Educação.

co o conceito de letramentos de Street (1984; 2012), que leva em conta as práticas sociais ligadas aos usos e significados contextuais; de multimodalidade de Kress (2005; 2010), que diz respeito à multiplicidade de modos de linguagem e de comunicação presente nos sistemas semióticos; de interculturalidade de Hurstel (2004), segundo o qual a interculturalidade precisa ser inventada, isto é, não existe como algo estático, já que a cultura está em constante movimento; e de jogo de Vygotsky (1998), referente à imaginação, e Huizinga (2003), na perspectiva do “faz de conta”. Logo, enfocaremos a metodologia baseada na produção e aplicação de materiais pedagógicos com o gênero literário *limericks* na aula de língua espanhola para o público infantil. Além disso, apresentaremos o processo de análise da elaboração e da aplicação do material didático produzido para crianças. E, por fim, apresentaremos o resultado como sendo atividades didáticas lúdicas que promoveram experiências literárias interculturais significativas.

O QUE OS LETRAMENTOS, A MULTIMODALIDADE E A INTERCULTURALIDADE TÊM A VER COM *ZOO LOCO*?

A escritora María Elena Walsh é uma referência no contexto da literatura infantil latino-americana. Sua vasta obra fez e continua fazendo parte da infância de várias gerações de *chicos y chicas* latino-americanos. O imaginário retratado em seus livros é muito rico e ultrapassa o papel, sendo por isso uma autora que também inspirou e produziu discos e DVDs com canções e narrativas, obras teatrais, espetáculos musicais e filmes de animação a partir de suas criações literárias. Enfim, é uma escritora acostumada a transitar por diversas artes, variadas linguagens e sistemas semióticos.

Em *Zoo Loco*, encontramos 42 *limericks* que seguem o padrão ou forma fixa do gênero: de apenas uma estrofe, com cinco versos (quinteto ou quintilha), com rimas alternadas. É um livro feito para ser lido em voz alta, pois possui vários jogos de linguagem e rimas sonoras. O tema central são os animais em descrições e situações *nonsense*, através das quais as crianças podem vivenciar a função lúdica da linguagem. A introdução que abre o livro explica às crianças o que são *limericks*, a origem inglesa desse gênero poético ou forma de versificação, bem como o caráter lúdico e *nonsense* dessa poesia: “*En general cuentan soberanas tonterías, cosas requetesabidas o descomunales mentiras.*” (WALSH, 2000, p. 7). Além disso, Walsh (2000, p. 8) descreve de forma imaginativa o seu processo criativo, explicando também sua opção pelo gênero:

Los chicos y la gente sencilla se divierten mucho con estos juguetes de palabras, por eso se me ocurrió intentar hacer algunos limericks en castellano. Mentira: no se me ocurrió nada. Los limericks se aparecen de pronto, como un bicho en la punta del lápiz, y se ponen a correr por su cuenta sobre el papel.

Nas atividades didáticas produzidas para as crianças, trabalhamos os letramentos na perspectiva de Street (1984; 2012), que leva em conta as práticas sociais relacionadas aos usos e significados contextuais da leitura e da escrita. Para o autor, “[...] os significados do letramento dependem sobremaneira das instituições sociais, uma vez que elas moldam os sentidos e as práticas de leitura e escrita.” (STREET, 1984 apud BUNZEN, 2010, p. 109). Os letramentos envolvem, então,

em nosso contexto, as práticas de leitura e escrita na escola e com o texto literário (o trabalho com *Zoo loco* na versão original e em sua tradução brasileira *Zoo louco*, com destaque para a prática de leitura e escrita verbo-visual, aliando a compreensão e a expressão por meio de versos e imagens).

A multimodalidade, nessa abordagem, refere-se à multiplicidade de modos de linguagem presente nos sistemas semióticos: “[...] toda comunicação é multimodal. O modo é definido como um conjunto organizado e regularizado de recursos *meaning-making* no qual poderia incluir imagem, gesto, movimento, música, fala, escrita, etc.” (KRESS, 1997 apud STREET, 2012, p. 2). Trabalhamos a multimodalidade no material didático ao: (1) colocar em diálogo a leitura dos *limericks* originais em espanhol de María Elena Walsh e as traduções de Gláucia de Souza; (2) levar o aluno a ter a experiência estética com duas leituras ilustrativas diferentes frente ao mesmo texto: as ilustrações de Silvia Jacobini da obra *Zoo Loco*, em espanhol, e a releitura visual de Ângela Lago a partir da obra traduzida ao português; e, por fim, (3) expor e abordar os filmes em animação de dois *limericks* em espanhol: *Caperucita en la calle Carabobo* e *Toro Tero*.³

A interculturalidade foi pensada nas atividades a partir de Hurstel (2004), que afirma que a interculturalidade precisa ser inventada, isto é, não existe como algo estático, já que a cultura está em constante movimento. Mendes (2012, p. 360)

3 Esses filmes de animação foram produzidos por Pakapaka, que é um canal televisivo educativo e público da Argentina. De acordo com o site do canal, os programas são destinados a crianças de 2 a 12 anos, com temáticas universais e estéticas variadas. O vídeo *Caperucita en la calle Carabobo* está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Im5daswbQWc>>; e o *Toro Tero* está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1I0pcjNDezE>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

corroborar essa perspectiva, refletindo que “[...] inventar a interculturalidade implica o esforço para, em variados contextos, trabalhar em prol não só do reconhecimento da diversidade, mas da integração e do diálogo entre as diferenças.” Nesse sentido, no material didático que elaboramos, a interculturalidade aparece na leitura feita pelas crianças ao relacionarem as ilustrações da obra brasileira às da argentina, bem como a cultura argentina presente nos poemas e as estratégias culturais utilizadas na tradução. Existem muitos animais do contexto da fauna argentina nas obras (original e traduzida), assim como nas atividades elaboradas, estabelecendo uma comparação entre esses animais tipicamente “argentinos” com animais do cotidiano no Brasil.

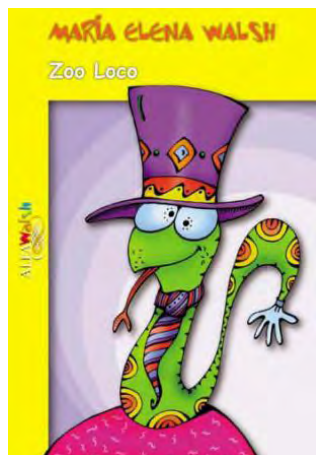
Outra referência teórica importante na produção desse material didático destinado a crianças foi o conceito de jogo, segundo Vygotsky (1998) e Huizinga (2003). De acordo com Vygotsky (1998), o jogo satisfaz necessidades importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tais como colocar em prática/ação suas imagens/ideias, surgindo, assim, a imaginação. Ao brincar/jogar, a criança age e interage, imaginando. A situação imaginária, para Vygotsky (1998), já contém regras simbólicas implícitas (as regras de comportamento). À medida que a criança se desenvolve, os jogos simbólicos tornam-se jogos de regras, e as regras, por sua vez, passam a ser importantes para o alcance do objetivo do jogo. Segundo Huizinga (2003), a raiz da palavra “lúdico” vem de *ludus*, que aponta também para “ilusão”: o jogo, portanto, envolve o “estar iludido” ou o “fazer de conta”. O jogo e sua ludicidade foram assim ponto de partida para proporcionar uma experiência de leitura prazerosa e que efetivamente produzisse fruição estética no público-alvo das atividades desse material didático.

A METODOLOGIA, A CONSTRUÇÃO E A APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA SOBRE O LIVRO *ZOO LOCO*

A metodologia deste trabalho foi baseada na produção e aplicação de materiais pedagógicos com o gênero literário *limericks* na aula de língua espanhola para o público infantil. Como produto final, tivemos um material didático dividido em duas partes: Aula 1: capa, desafio (enigma - jogo), gênero *limerick*, leitura de dois *limericks* (“Vaca Reloj” e “Tero Toro”) e produção de desenhos a partir da leitura de um *limerick*; e Aula 2: jogo de *limericks*, leitura de três *limericks* (“Guacamayo”, “Caperucita roja” e “*Quirquincho*”), produção escrita e visual de um *limerick*. Os participantes das aulas de aplicação da proposta didática foram 126 alunos de 4º e 5º ano (divididos em cinco turmas, 4ºA, 4ºB, 5ºA, 5ºB e 5ºC); a professora de Espanhol regente da turma; 5 (cinco) bolsistas do projeto PIBID-Espanhol e 3 (três) estagiárias das disciplinas Análise da Prática e Estágio de Espanhol I e II da Faculdade de Educação da UFMG, que acompanharam as cinco turmas. O número de aulas para o trabalho com *Zoo Loco* em cada turma foi de duas aulas de 1 hora e 30 minutos (3 horas/aula) para cada turma.

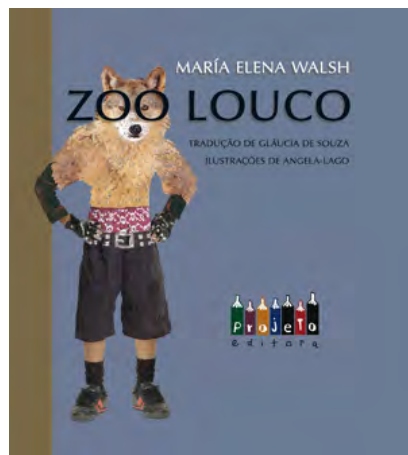
Utilizamos o *Zoo Loco* original, em espanhol, e também a primeira tradução da autora argentina no Brasil, que foi justamente a obra com o título *Zoo Louco*. Essa tradução, de Gláucia de Souza, ganhou ilustrações de Ângela Lago, que fez uma releitura moderna das personagens *nonsense*, com colagens e intervenções artísticas em fotografias, destacando o caráter humano que os animais ganham no zoológico/bestiário de Walsh.

FIGURA 1 – Zoo Loco



Fonte- Capa da publicação argentina.

FIGURA 2 – Zoo Louco



Fonte- Capa da publicação brasileira.

A tradução brasileira possui muita qualidade literária, pois respeitou e enriqueceu interculturalmente o humor, o ritmo e a sonoridade dos *limericks* walshianos. Ademais, agregou uma releitura tradutória especialmente direcionada às crianças brasileiras e o imaginário cultural do nosso país, tal como destaca a tradutora na introdução da obra em português: “[...] nos poemas originais, a autora fez um passeio por muitas localidades da Argentina, mas como tradutora optei por trocar alguns desses nomes por cidades brasileiras” (SOUZA, 2011, p. 7). Essa escolha, continua Souza (2011, p.7), se deu: “[...] às vezes, em função da rima; às vezes, para que o leitor brasileiro tivesse maior compreensão do poema. Aprendi esse truque quando li as traduções que José Paulo Paes fez dos limeriques de Edward Lear.” Nessa introdução ao livro, a criança também é introduzida ao universo da tradução: uma atividade que pode ler, reler e criar a partir da obra original. Também fica sabendo de um dos truques dos tradutores: aprender uns com os outros.

A inspiração para a capa do material didático (uma página em branco com o título colorido “Mis versos y mis dibujos”) foram as páginas finais da obra de María Elena Walsh no original, em espanhol, nas quais o leitor é convidado a produzir seus próprios versos e ilustrações. Os alunos receberam todo o material impresso e colorido. Isso motivou-os muito. Destacamos alguns comentários: “Que chique!”, “Lindão, hein?”, “Mas vamos ter uma parte para desenhar e colorir, né?”.

FIGURA 3 - CAPA DO MATERIAL DIDÁTICO SOBRE Zoo Loco



Fonte- Zoo Loco

A influência cultural da América Latina é muito forte nas obras de Walsh. No caso do livro *Zoo Loco*, muitos animais descritos nos *limericks* são oriundos da fauna argentina ou da América do Sul de forma mais ampla. Além disso, aparecem referências à flora e a paisagens argentinas. Os alunos foram convidados, como parte da tarefa final (produção e ilustração dos seus próprios *limericks*), a produzir a capa de seu *cuadernillo* e essa foi uma das atividades em que eram visíveis o prazer e a

No momento de apresentação da capa do livro, dois exemplares da obra foram passados de mão em mão para os alunos folhearem (o original em espanhol e a tradução em português):

FIGURA 11 – ALUNOS OLHANDO AS OBRAS *ZOO LOCO* E A VERSÃO EM PORTUGUÊS *ZOO LOUCO*



Fonte- Os autores.

Ao ver os primeiros *limericks* a serem lidos, muitos alunos quiseram ler, outros já queriam saber se iria dar tempo de ler todo o livro. Foi explicado que a leitura seria feita aos poucos, mas leríamos todos os *limericks* (alguns demonstraram alívio de não ler tudo na mesma aula, mas a grande maioria estava curiosa para ler “tudo de uma vez”). Isso é interessante para analisarmos as expectativas e os diferentes perfis de leitor (que aparecem esboçados na infância): os leitores mais ansiosos, os que demonstram intimidade e prazer pela possibilidade de leitura e aqueles mais “acanhados” e que encaram a leitura como um desafio, um processo penoso e difícil. Esse diagnóstico foi essencial para pensarmos em estratégias para atingir a diversidade do público meta.

FIGURA 12 – CAPA DO *ZOO LOCO* E DOIS *LIMERICKS*



03) Mira la tapa del libro de limericks de María Elena Walsh. Su título es Zoo Loco. ¿Qué sería un Zoo Loco? Descríbelo oralmente.



04) Vamos a leer dos limericks del libro Zoo Loco de la escritora María Elena Walsh. Circula en azul en el poema el animal que aparece en la ilustración.

<p>Una vaca que come con cuchara y que tiene un reloj en vez de cara, que vuela y habla inglés, sin duda alguna es una vaca rarísima, muy rara.</p>	
	<p>Si un toro en vez de ser todo de cuero, es de plumas y vuela muy ligero, si tiene dos patitas muy largas y finitas... Basta, ya sé: no es toro sino tero.</p>

Fonte- Os autores.

A seguir, colocando em prática os conceitos de interculturalidade e multimodalidade, foram apresentadas informações culturais sobre o *terro*, o áudio com o som produzido pelo pássaro e o vídeo com a animação do limerick. Ao ouvir o som do *terro*, alguns alunos (de diversas salas) exclamaram: “Esse é o quero-quero?”; ao ver a animação, muitos fizeram a observação: “Desse jeito, eu sei desenhar... posso também fazer um desenho animado”, pois as ilustrações dos filmes de animação produzidos a partir dos *limericks* de Walsh prezaram pela estética do *garatujo* infantil (como se pode visualizar no *print* da atividade

a continuação), dando a impressão de que foram desenhadas por crianças. Além disso, para trabalhar os letramentos, foi comentada a questão das rimas através de um trabalho concreto com a ajuda de lápis de cor, em que os alunos deveriam circular com cores diferentes as palavras que rimavam. Esse trabalho de trazer concretude para conceitos abstratos é essencial quando se trata da formação do leitor literário na faixa etária infantil. É uma maneira de corporificar as palavras/os conceitos, dar-lhes uma forma “real”, de maneira a criar intimidade e empatia das crianças com o mundo, muitas vezes longínquo, dos textos.

FIGURA 13 – ATIVIDADES DE ESCUTA DO TERO E DA ANIMAÇÃO DO LIMERICK

Centro Pedagógico
Escuela de Educación Básica e Profesores
UFVAG

05) Por el dibujo del Tero Toro, sabes decirme: ¿qué es un tero y qué es un toro?

Para ampliar...

"El tero, figura del folklóre de la Argentina, es uno de los 'centinelas del campo', anunciador con sus gritos de la aproximación de intrusos (...). Charles Darwin decía en el siglo XIX que los teros eran de gran utilidad a los viajeros, ya que les anunciaba la vecindad de los ladrones en los caminos."



(Fuente: http://www.oni.esueltas.edu.ar/2003/1A_PAMPA/362/EIN20Tero.htm)⁵

¡A escuchar el sonido producido por el tero! Disponible en:
<http://www.oni.esueltas.edu.ar/2003/1A_PAMPA/362/Tero%20archivos/TERO.mp3>

06) Ahora, vamos a ver la siguiente animación producida a partir del limerick del Toro Toro, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=110pcjNDezE>>.

Al final debes contestar: ¿qué ocurre al toro durante la película?



07) Vuelve a los limericks.

En el limerick de la vaca reloj, circula en rojo las palabras que terminan con -ara y en verde las palabras que terminan con -es.

En el limerick del tero toro, circula en amarillo las palabras que terminan con -ero y en violeta las palabras que terminan con -itas.

Luego, colócalas en esta tabla.

Vaca Reloj		Tero Toro	
-ara	-es	-ero	-itas

Fonte- Os autores.

Para iniciar a segunda parte do material didático, propusemos um jogo no qual cada trio de alunos recebeu um conjunto de oito *limericks* da obra *Zoo Loco* em espanhol e duas ilustrações (uma retirada da obra em espanhol e outra da obra em português), para conseguir relacionar textos e imagens. Os alunos foram estimulados a refletir sobre a importância do jogo e se só as crianças jogam. Todos falaram que todo mundo gosta de jogar. Sobre a importância do jogo, tivemos respostas como: “O jogo é bom para a inteligência e o raciocínio”; “O jogo é bom para imaginar e se divertir”; “O jogo é bom para passar o tempo e fazer amigos”. Ao final, muitos trios começaram a jogar, por iniciativa própria, o jogo da memória com o texto e as imagens.

FIGURA 14 – JOGO DE RELACIONAR LIMERICKS COM AS ILUSTRAÇÕES

Centro Pedagógico
Escuela de Educación Básica e Profesores
UFVAG


Actividades Didácticas de Zoo Loco – 2ª parte

1. ¿Vamos a jugar? Relaciona los limericks con las ilustraciones. Cada poema tiene dos ilustraciones distintas una de la dibujante argentina Silvia Jacoboni y otra de la dibujante brasileña Ángela Lago. Será muy divertido, ¿vamos a empezar?


Reflexionando sobre el juego:

- ¿Sólo los niños juegan? ¿Por qué?
- Para ti, ¿qué importancia tienen el juego y los juguetes?
- ¿Te gusta jugar? ¿Qué tipo de juegos?



Hace tiempo que tengo una gran duda:
hay una Vaca que jamás saluda,
le hablo y no contesta.
Pues bien, la duda es ésta:
¿será mal educada o será muda?



Paloma, Palomita de la Puna,
mira que no te roben tu fortuna,
esá que con descuido
olvidas en el nido:
un rayito de sol y otro de luna.



¿Saben qué le sucede a esa Lombriz
que se siente infeliz, muy infeliz?
Pues no le pasa nada,
sólo que está restringida
y no puede sonarse la nariz.

Fonte- Os autores.

Para continuar explorando a multimodalidade, os alunos também foram incentivados a analisar duas imagens feitas a partir de um mesmo *limerick* (“Guacamayo”). Os alunos souberam bem identificar o que era um desenho em lápis de cor e o que era uma montagem. Muitos ficaram curiosos para saber de quem era a foto usada na montagem. As ideias que eles destacaram das imagens foram: “arco-íris e balões”, “liberdade”, “a arara (ou o louro) fugiu por causa do calor”, “pássaros não querem (ou não devem) ficar presos”, “deve ser bom poder voar, né?”, “essa arara tem rosto de gente”.

FIGURA 15 – ATIVIDADE COM AS ILUSTRAÇÕES DO *LIMERICK* “GUACAMAYO”

2. Mira las dos imágenes de este limerick:

Había un Guacamayo en Guatemala que aguantaba el sopor en una sala, hasta que una mañana salió por la ventana llevando un arco iris bajo el ala.

¿Cuál te parece que fue dibujada en lápiz de color? y ¿Cuál te parece un montaje? Justifica.

¿Qué ideas transmiten la primera y la segunda ilustraciones?

Fonte- Os autores.

Continuando o trabalho com a multimodalidade, os alunos foram convidados a comparar o poema e o vídeo do poema, para a seguir, refletir sobre o que acontece quando o *limerick* é transformado em vídeo. Há alguma mudança? O vídeo de animação da “Caperucita roja” despertou curiosidade e muitos risos. Algumas alunas disseram que “era uma ‘loba’ e não um lobo”; outros falaram que “o lobo era esperto e estava disfarçado”. Também houve quem destacasse que: “é bom vestir fantasia”; “o disfarce do lobo furou porque o mal sempre perde”, “o lobo não é mal, ele quer ser bom como a chapeuzinho”. Teve um aluno que falou: “mas, professora, na história, o lobo se disfarça de *abuelita* e não de *caperucita*”. Disse isso em espanhol, usando as palavras *abuelita* e *caperucita*! O lobo (ou a loba) foi unânime na atração que exerceu nas turmas, tanto que duas alunas levaram, por iniciativa própria, bonecas vestidas como a *Caperucita Roja* e a *Loba* para brincar em outro dia no recreio a partir da atividade com o *limerick*.

FIGURA 16 – BONECAS VESTIDAS DE *CAPERUCITA* E DE *LOBA*



Fonte- Os autores.

FIGURA 17 – ATIVIDADE COM A ANIMAÇÃO E O LIMERICK DA *CAPERUCITA*

Centro Pedagógico
Escola de Educação Básica e Profissional
UFMG

3. ¿Y qué tal ver los limericks en videos? Vamos a mirar *Caperucita Roja en la calle Carabobo* y se encuentra en el enlace <<https://www.youtube.com/watch?v=Im5daswbQWc>>



a. Señala las características que existen en el video:
 imagen fija o imagen en movimiento.
 lectura oral del poema o lectura de diálogos.

b. Contesta oralmente: ¿Qué más te llamó atención en este video?

c. Ahora lee el limerick y mira las dos ilustraciones del poema del video. A continuación, contesta la pregunta:

Un día, por la calle Carabobo
se pasea una riena con un globo.
De pronto da un traspié
y todo el mundo ve
que no es Caperucita, sino el Lobo.



Ilustración de Silvia Jacoboni



Ilustración de Ângela Lago

Fonte- Os autores.

Na edição brasileira, quando aparece o *limerick* sobre o animal *quirquincho*, a tradutora Gláucia de Souza colocou a cidade de Xexéu (interior do Ceará, no Nordeste brasileiro) no lugar de Santiago del Estero (cidade da Argentina que possui um clima seco e quente), e Ângela Lago ilustrou o tatu com trajes típicos do folclore dessa região brasileira. Muitos alunos associaram o tatu ou *quirquincho* ao Lampião, usando seu conhecimento prévio obtido no projeto da festa junina (O CP no Sertão) realizada nesse mesmo ano, na escola.

FIGURA 18 – O TATU COM CHAPÉU DE COURO



Fonte- Ilustração de Ângela Lago


FIGURA 19 – ATIVIDADE SOBRE O LIMERICK “QUIRQUINCHO”

Centro Pedagógico
Escola de Educação Básica e Profissional
UFMG

¿Qué aspectos visuales del video se asemejan o se diferencian a las ilustraciones de Silvia Jacoboni y Ângela Lago?

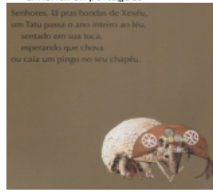
Vamos a leer y mirar las ilustraciones del limerick del Quirquincho su traducción al portugués:

Limerick en español



Santiago, en Santiago del Estero
un Quirquincho se pasea el año entero
acostado en su cama
esperando que llueva,
que le caiga una gota en el sombrero.

Limerick en portugués



Senhores, lá gran bandada de Xexéu,
um Tatu passa o ano inteiro no leito,
acostado em sua cama,
esperando que chova
ou caia um pingo no seu chapéu.

Relaciona las palabras o expresiones del limerick en español y los del limerick portugués:

Limerick en español	Limerick en portugués
(1) Santiago de Estero	() chapéu
(2) Quirquincho	() Xexéu
(3) gota	() Tatu
(4) sombrero	() pingo

Fonte- Os autores.

Uma curiosidade relevante a se destacar, referente ao humor e ao imaginário infantil despertado pela obra *Zoo Loco* e sua tradução *Zoo Louco*, é que, apesar de não ser indagado sobre

isso, um aluno destacou divertidamente que prefere o nome tatu em vez de *quirquincho*, pois um animal pequeno deve ter nome pequeno. Outra observação interessante é a de uma aluna que queria saber se, na Argentina, também havia sertão e seca como no Brasil e relatou uma viagem que fez com os tios para uma cidade do Vale do Jequitinhonha. Nessa atividade, a partir da proposta didática e da interação com os alunos, podemos perceber como a interculturalidade se faz presente na sala de aula de espanhol com as crianças, a cultura do outro e a nossa cultura, um diálogo que se estabelece. Dessa forma, a interculturalidade foi “inventada”, como afirma Hustel (2004) e, nesse caso, reinventada pelas intervenções nas interações com as crianças.

Ao final das aulas, fizemos a proposta de produção escrita e visual de um *limerick* para integrar o *Zoo Loco*, bem como a sua ilustração, tomando como referências a leitura literária feita e as ilustrações analisadas. Os alunos amaram inventar seu animal para o *limerick*. Saíram ideias como: cachorro-escorpião; tubarão-dragão; gato que dança e canta rock; calopsita que fala e usa roupa; papagaio gigante; e cobra que voa e fala linguagem humana. O animal campeão de preferência é o cachorro, seguido pelo gato, pelos animais selvagens e pelos animais que despertam medo nos alunos (segundo eles, aranha, escorpião e cobra).

FIGURA 20 – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA E VISUAL DE UM *LIMERICK*

Planificando el Limerick

¿Vamos a escribir un limerick? Es importante acordarse de que debemos construir un poema con cosas locas como el mundo disparatado de Zoo loco de María Elena Walsh.¹

Primero, debes elegir un animal y después pensar en cosas diferentes que este puede hacer:

El animal es _____

Tiene _____


Las cosas diferentes que hace son _____

Ahora me ha tocado a mí ¡Escribiendo el limerick!

Ahora este limerick será la portada de este cuadernillo y para completar el trabajo debes ilustrarlo también.

Todas as crianças produziram *limericks* e ilustraram a capa de seus *cuadernillos* a partir do *limerick* produzido. Algumas com muita facilidade, querendo fazer sozinhas e guardando mistério sobre seu animal. Outras pedindo muita ajuda da professora e das monitoras, principalmente, em relação ao vocabulário. Poucas fizeram em português (na fala de uma delas, queriam “rimar direito”). Todas puderam utilizar o minidicionário bilíngue para ajudar na tarefa de produção escrita. Os desenhos da capa foram bem bonitos e caprichados. Recolhemos o bloco de atividades, mediante a promessa de que iriam ser devolvidos (a maioria demonstrou a vontade de levar para casa para mostrar aos familiares). Apresentamos alguns dos *limericks*⁴ e as ilustrações produzidos pelos alunos (os nomes foram trocados por fictícios a fim de preservar a identidade das crianças):

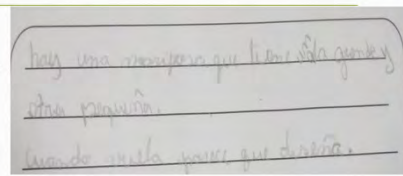
FIGURA 21- *LIMERICK* PRODUZIDO POR NINA – 8 ANOS



Alguns dos *limericks* produzidos pelos alunos

“hay una mariposa que tiene un ala grande y otra pequeña.
Cuando vuela parece que diseña.”

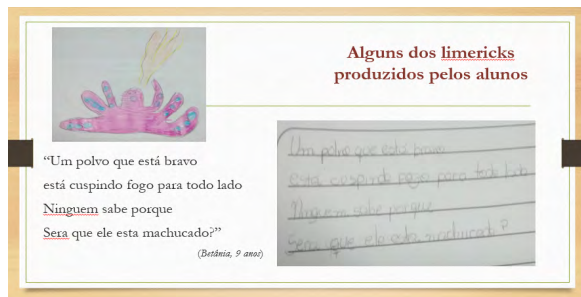
(Nina, 8 años)



Fonte- Os autores.

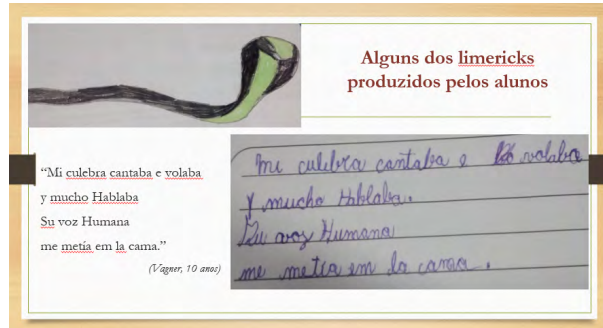
4 A transcrição do *limerick* da criança está ao lado do texto original. Cabe ressaltar que não houve nenhuma correção ou alteração, mantivemos o mesmo texto.

FIGURA 22- *LIMERICK* PRODUZIDO POR BETÂNIA – 9 ANOS



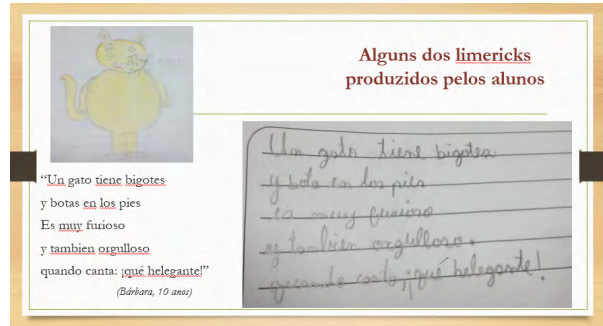
Fonte- Os autores.

FIGURA 23 - *LIMERICK* PRODUZIDO POR VAGNER – 10 ANOS



Fonte- Os autores.

FIGURA 24 - *LIMERICK* PRODUZIDO POR BÁRBARA – 10 ANOS



Fonte- Os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, enfocamos os poemas *limericks* da escritora argentina María Elena Walsh, reunidos na obra literária *Zoo Loco* e suas versões em diferentes linguagens (animação, ilustração, sons de animais e texto verbal), na sala de aula de espanhol como língua estrangeira para crianças. Tendo em vista a escassez de materiais didáticos de espanhol para o público infantil, em especial, a lacuna existente de propostas que explorem a literatura latino-americana, pareceu-nos de extrema relevância investir em um trabalho com esse enfoque.

Esta proposta ancorou-se em dois aspectos básicos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a realidade na qual está inserido, ou seja, o contexto de aplicação e seu público-alvo (as crianças dos 4º e 5º anos do Centro Pedagógico, colégio de aplicação da UFMG); e os pressupostos teórico-práticos que serviram de apoio para o desenvolvimento desse processo (os conceitos de letramentos, de multimodalidade, de interculturalidade e de jogo).

O termo conceitual “letramentos”, de Street (1984; 2012), leva em conta as práticas sociais ligadas aos usos e significados contextuais; e o conceito de multimodalidade, de Kress (2005; 2010), diz respeito à multiplicidade de modos de linguagem e de comunicação presente nos sistemas semióticos. Já o termo “interculturalidade”, de Hurstel (2004), mostra que o intercultural precisa ser inventado, isto é, não existe como algo estático, já que a cultura está em constante movimento. Por sua vez, o jogo de Vygotsky (1998) refere-se à imaginação (ao brincar/jogar) e, em Huizinga (2003), isso é visto na perspectiva do “faz de conta” e do “lúdico”.

Esses aspectos serviram de suporte para a metodologia deste trabalho, que foi baseada na produção e aplicação de materiais pedagógicos com o gênero literário *limericks* na aula de língua espanhola para o público infantil, tendo como resultado a elaboração de atividades didáticas lúdicas que promoveram experiências literárias interculturais significativas, a partir de práticas sociais que levaram aos letramentos e às leituras multimodais. Como resultado, acreditamos que este trabalho gerou atividades didáticas lúdicas que promoveram experiências literárias interculturais significativas para as crianças.

REFERÊNCIAS

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, I; GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Trad. Victor Antunes. Lisboa: Edições 70, 2003.

HURSTEL, J. Intercultural/conflictos/poderes locais: tres hipótesis, una síntesis. In: *Políticas para la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Milenio, 2004.

KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 355-378.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy and multimodality. *Anais do STIS*. Texto Livre. 2012.

SOUZA, G. Apresentação. In: WALSH, M. H. *Zoo Louco*. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2011.

WALSH, M. E. *Zoo Loco*. Ilustrações: Sílvia Jacoboni. Buenos Aires: Santillana / Alfaguara Infantil, 2000.

WALSH, M. H. *Zoo Louco*. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REINVENTANDO *EL QUIJOTE*

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira
(UNIMONTES / Escola CEC Diocesano)

INTRODUÇÃO

A língua espanhola é, hoje, a segunda mais falada no mundo, seja como língua materna, seja como segunda língua ou língua estrangeira. Isso significa que o idioma e sua cultura têm influência no comércio, na educação, na saúde, enfim, na vida da sociedade contemporânea atual (SEDYCIAS, 2005). É nessa afirmação que muitas pessoas encontram justificativa para estudar e falar, bem como conhecer a cultura hispânica.

A presença marcada da língua espanhola no Brasil remonta ao início do século XX, ou seja, há cerca de cem anos, em função do fluxo imigratório. O ensino da língua favorece relações comerciais e os tratados já existentes entre a Espanha e os países hispano-americanos. Esses são os fatores que contribuem para que o espanhol usufrua de grande prestígio no país (MORENO FERNÁNDEZ, 2005). A ascensão do interesse pela língua de Cervantes se deu com a promulgação da Lei nº 11.161/2005, conhecida como lei do espanhol, que regulamentava seu ensino na rede pública e privada de ensino (BRASIL, 2005). Com isso, sua oferta passaria a ser obrigatória para alunos do ensino médio

e facultativa no ensino fundamental (RODRIGUES, 2010). Embora essa lei tenha sido revogada recentemente pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), o interesse brasileiro pelo idioma não se reduziu, pois muitas pessoas ainda a veem como uma língua de acesso para a inserção no mercado de trabalho e na universidade, bem como uma língua de encontros, que favorece o conhecimento intercultural de duas culturas tão próximas (GOETTENAUER, 2005).

O ensino de língua estrangeira na contemporaneidade deve estar muito além do que se pensava nas décadas de 1960 e 1970 com o método da gramática e tradução. Uma língua não se constitui somente de estruturas linguísticas. Uma língua traz consigo um arcabouço cultural gigantesco, não importa qual seja. Um leque de conhecimento inimaginável se não pensamos somente na estrutura gramatical, pois uma língua, ao ser falada, transmite saberes das artes, da literatura, da música, da gastronomia, da história, etc.

Por isso, o ensino e a aprendizagem de uma língua, no caso deste artigo, a língua espanhola, precisam ser baseados numa visão que vai da intercultural para a transcultural, com a coexistência de várias culturas e a aceitação da cultura do outro sem preconceitos, o que ultrapassa o embasamento metodológico sociointeracionista (PARAQUETT, 2010). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) traduzem essa visão transcultural de como conhecer a cultura do outro para conhecer e aceitar a sua própria. Têm-se aí, então, importantes objetivos e motivos para o ensino de língua espanhola.

Partindo desses pressupostos, este artigo tem por objetivo apresentar a releitura como estratégia didática no ensino de literatura hispânica nas aulas de espanhol/língua estrangeira.

Os documentos oficiais que norteiam o ensino de espanhol nas escolas brasileiras, como as OCEM (2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000), propõem o ensino de espanhol a partir de um prisma intercultural, no qual se possibilite o conhecimento do outro sob diversas formas de expressão, inclusive na literatura. Com a finalidade de compreender a cultura espanhola e sua aproximação com a cultura brasileira, utilizou-se a obra *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (1605), de Miguel de Cervantes, por meio da versão do clássico cervantino em literatura de cordel, comum no Nordeste brasileiro, com alunos do ensino fundamental de uma escola do norte de Minas Gerais.

LITERATURA E ENSINO DE ESPANHOL

O ensino de língua estrangeira tem sido fundamentado pela abordagem comunicativa em muitas instituições de ensino, públicas e privadas, tanto no ensino regular quanto nos centros de línguas. Mas esse fazer comunicativo precisa estar além da competência oral e escrita, o que significa ir além do conhecimento lexical e gramatical, de apenas falar e escrever bem a língua estrangeira aprendida.

As OCEM (2006) e os PCN (2000) propõem que o ensino da língua estrangeira, neste caso, a língua espanhola, trate da heterogeneidade linguística nos aspectos sociais, culturais, históricos e contextuais. Com isso, pretende-se que o estudante possa ter consciência crítica da heterogeneidade linguística e sociocultural da língua alvo. Isso se torna mais importante ainda quando se trata do ensino de língua espanhola na escola regu-

lar, uma vez que não deve ser considerada como simplesmente um conteúdo curricular a mais a ser aprendido e muito menos conduzida de modo instrumental. Segundo Baptista (2007), o ensino de espanhol compreende uma proposta de múltiplas dimensões – ética, social e linguística.

É possível que o ensino e a aprendizagem de espanhol estejam inseridos no processo educacional como meio para o autoconhecimento, através do reconhecimento e respeito intercultural, e um pensamento crítico em todas as esferas discursivas da vivência do aluno de língua estrangeira. Dessa forma,

O texto literário se alia aos novos anseios sociais de construção de uma sociedade justa, consciente de seu poder e conectada com o mundo por proporcionar ao aluno a capacidade de reconhecer as semelhanças e diferenças entre suas ideias, valores e conceitos e os da cultura da língua estrangeira aprendida através de um entendimento intercultural. O conhecimento de línguas estrangeiras é hoje um elemento crucial para a inclusão do indivíduo, unindo-o à sociedade global. (MUNIZ; CAVALCANTE, 2009, p. 55)

Sendo assim, o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira possibilita ao aluno e ao professor novas dimensões no processo de ensino e aprendizagem, nas quais se incluem questões culturais e sociais, muito mais do que meramente conteúdos linguísticos. Tal afirmação é corroborada pelas ideias de Muniz e Cavalcante (2009, p. 51) ao dizerem que

“[...] a literatura serve, pois, de estímulo ao desenvolvimento do aluno como ser humano e como cidadão, ao dar-lhe novas dimensões e ao possibilitar-lhe uma percepção holística do mundo.”

A literatura propicia a interação entre a língua materna e a língua alvo, além do encontro entre culturas, a fim de constituir processos de aprendizagem significativos na língua estrangeira. Desse modo, a literatura colabora com a formação sociocultural do aluno, entendendo-a, nas palavras de Padilla e Sampaio (2012, p. 26), como “prova viva de uma cultura”, ratificada nas palavras citadas a seguir:

[...] a língua estabelece relações, traça fronteiras, produz conceitos, transmite ideias, veicula interpretações e tudo é indispensável para que se faça literatura, que só pode ser realmente “descoberta” analisando e lendo em profundidade a língua que a constitui. Por outro lado, a literatura abre novos espaços, admite contradições, permite jogos, comporta ambiguidades, amplia potencialidades e tudo isso é imprescindível para entender e conhecer uma língua. (SANTORO, 2007, p. 11, apud PADILLA; SAMPAIO, 2012, p. 26)

Atualmente, a literatura se encontra quase inexistente nas aulas de língua estrangeira, seja devido à carga horária reduzida, à complexidade do trabalho em que possa ser utilizada em sala de aula, à falta de conhecimento do professor a respeito da literatura e à preocupação excessiva com a competência lin-

guística. Muito embora não se deva fazer desses fatores impedimentos para a utilização do texto literário no ensino de língua estrangeira, a função da literatura no ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido abordagens metodológicas diversas.

Desde a utilização do método gramática e tradução, utilizava-se a literatura, mas apenas como prática de tradução, conhecimento lexical e memorização de estruturas gramaticais. O texto literário, nesse modelo, centrava-se na aprendizagem da norma culta da língua.

Na sucessão metodológica no ensino de línguas, a abordagem oral se baseava no estudo da pronúncia do léxico voltado para a comunicação cotidiana e situacional, com pouca atenção à leitura e compreensão de textos. Com o advento da abordagem comunicativa, a leitura volta a ter uma função dentro do processo comunicativo, embora ainda fosse meramente didática e como meio para atingir um objetivo comunicativo. O retorno da literatura no ensino de línguas voltou a estar presente gradativamente nos materiais e nas aulas a partir da década de 1990, com sua ascensão maior nos primeiros anos do século XXI, com os avanços nos estudos sobre gêneros discursivos e letramento, conceitos que compreendem a aprendizagem de línguas além do foco gramatical e lexical, do ensinar a ler, escrever e dialogar em uma língua estrangeira (ALBALADEJO GARCÍA, 2007; MUNIZ; CAVALCANTE, 2009; BAPTISTA, 2010).

O texto literário é um rico material que pode ser utilizado a favor do ensino-aprendizagem de espanhol, pois se trata de um veículo sociopolítico, possui estrutura dialógica que permite a prática comunicativa, além de ser um material autêntico. A literatura carrega, em seus textos, grande riqueza linguística e

vocabular, apresenta valor cultural inestimável e interdisciplinar em função da presença de temas de caráter universal (MARTÍNEZ SALLÉS, 2004).

Com o texto literário, é possível desenvolver, de modo contextualizado, todas as habilidades compreensivas e expressivas, sejam elas orais ou escritas, essenciais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, como a língua espanhola. Pensando na prática pedagógica no ensino de língua espanhola,

[...] la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. (SÁEZ MARTÍNEZ, 2012, p. 11)

Para isso, é necessária a utilização de estratégias adequadas que tornem o uso da literatura em sala de aula mais significativo (ALBALADEJO GARCÍA, 2007; SÁEZ MARTÍNEZ, 2012). Tal fato depende da mediação que o professor se propõe a fazer ao interligar literatura e aprendizagem de espanhol. Unir o linguístico ao sociocultural, como afirma Albaladejo García (2007, p. 4-5):

Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de

aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como *input* de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo.

Ao considerar que a literatura deve ter uma representatividade mais significativa no ensino de línguas, a autora coloca em cheque a presença do texto literário nos livros didáticos. Essa presença é relegada a um texto como finalização de uma unidade temática para simples compreensão vocabular ou para tratar de tópicos culturais, utilizado apenas se houver tempo suficiente no planejamento dos conteúdos a serem ensinados: “Los que nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera sólo tenemos que echar un vistazo a nuestros libros de texto para constatar que desafortunadamente ésta es la realidad imperante.” (ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p. 4).

Como forma de enfrentar essa realidade, a autora aponta, como razões a favor da utilização da literatura em sala de aula, a universalidade dos temas dos textos literários; o fato de ser um material autêntico em língua espanhola, ou seja, não são criados pensando-se apenas com propósitos e adaptações didáticos; o valor cultural, a riqueza linguística e o grande potencial para envolver o leitor, criando um compromisso pessoal do aluno com a obra lida.

Alan Bird (1979 apud ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p. 7) considera, ainda, que o uso da literatura permite maior motivação, aumento de confiança e ampliação das habilidades

lingüísticas, pois os alunos têm a possibilidade de lidar com materiais e textos da “vida real”. Consoante isso, Mendoza Fillola (1993, p. 30) afirma que:

Los textos literarios recogen infinidad de situaciones comunicativas que cotidianamente desarrollamos en nuestra vida de relación (por ejemplo las situaciones de saludo, interacción afectiva, descripciones, órdenes y mandatos en el ámbito familiar, laboral, planteamiento de esquemas de conversación, etc...) y presentan la realidad, aceptémoslo, artísticamente elaborada [...]

De acordo com Sáez Martínez (2012), os textos literários não representam somente um fato linguístico, mas também a “construção de um mundo” e são “expoentes da língua” a favor do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira.

A REINVENÇÃO DE *EL QUIJOTE*

O projeto *Reinventando El Quijote* foi proposto a alunos de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada de Janaúba, Minas Gerais, no ano de 2011. Pensou-se em criar oportunidades de leitura e escrita em língua espanhola da história de *El Ingenioso Higdalo Don Quijote de La Mancha*, em seu idioma original. Muitos alunos já conheciam a obra das leituras em português, mas poucos sabiam que se tratava de obra literária espanhola.

Além disso, uma das razões pelas quais se escolheu a obra foi devido ao seu conteúdo universal, o qual reflete substancialmente o caráter e a cultura espanhola, e pode ser convertido, como bem esclarecem Castillo e Pérez (1997, p.399), “[...] en instrumento valiosísimo en la difícil tarea de engarzar lengua, literatura y cultura en la clase de español.”

Para a leitura da obra, selecionou-se uma versão adequada ao nível de conhecimento linguístico dos alunos, pois estudavam o idioma há pouco menos de um ano, a que não caberia ler a versão original. A escolha de uma versão adaptada ia ao encontro de um dos objetivos do projeto, que era a aproximação cultural. Sendo assim, o ideal naquele momento foi escolher a versão escrita no gênero cordel. Assim, adotou-se o livro *Don Quijote en Cordel*, adaptado da obra de Miguel de Cervantes, escrito por J. Borges e ilustrado por Jo Oliveira (2005).

A literatura de cordel é representada por poemas populares, cujas rimas são recitadas melodiosamente, com ilustrações feitas por meio da técnica de xilogravura, tradição literária no Brasil, embora também tenha sido difundida pelos países hispano-americanos (RODRIGUES, 2015).

O *Quijote* em cordel apresenta a história de forma mais descontraída, contribuindo para a leitura literária e o trabalho com materiais autênticos na sala de aula de língua estrangeira. Isso significa que as ilustrações e a melodia no enredo propiciam uma leitura mais prazerosa, pois o aluno pode reconhecer sua cultura através dessa obra ímpar da literatura mundial. Assim, cumpre-se um dos objetivos de se aprender uma língua estrangeira: olhar para a cultura do outro a fim de reconhecer e valorizar a sua própria, com a inserção do aluno na cultura da nova língua aprendida (BRASIL, 2006). Essa incursão literária

favorece uma aprendizagem menos instrumental (MUNIZ; CAVALCANTI, 2009; RODRIGUES, 2015), já que o aluno aprende muito mais do que ler em outra língua, ele aprende a ler a língua em todos os seus aspectos.

Consoante o que já foi exposto, o projeto foi desenvolvido em cinco fases ao longo das aulas de língua espanhola, durante um mês e meio:

- 1ª fase: Leitura do livro *Don Quijote en Cordel* (desde o início da etapa até a 4ª fase);
- 2ª fase: Pesquisa e discussão sobre o que é literatura de cordel;
- 3ª fase: Pesquisa e discussão sobre Miguel de Cervantes, autor de *Don Quijote*, e sua obra;
- 4ª fase: Exibição do filme *Don Quijote* para esclarecer dúvidas sobre o enredo original e detalhes da história que o cordel não traz. Fez-se, então, um exercício de comparação entre o conteúdo do livro e o do filme;
- 5ª fase: Elaboração do trabalho a ser desenvolvido e apresentação.

As etapas de pesquisa e discussão envolveram pesquisa realizada em livros e consultas a sites de internet em língua espanhola, com o intuito de aproximar e expor o aluno ainda mais ao uso e às estruturas da língua, bem como trabalhar a habilidade de leitura e de síntese. Os alunos tiveram que sintetizar os dados encontrados para apresentarem em roda de conversa proposta em cada turma.

Cada aluno teve a oportunidade de apresentar os resultados das suas leituras sobre a literatura de cordel e Miguel

de Cervantes, e com isso compartilhar informações e esclarecer dúvidas sobre o que haviam pesquisado. Inclusive puderam contrastar informações das consultas on-line estranhas e equivocadas às informações encontradas em livros físicos e sobre a literatura de cordel e a literatura espanhola.

A exibição do filme foi feita em horário extraclasse, como uma “sessão pipoca”, o que os alunos estudavam para que pudessem se deleitar ao máximo com a história de *Don Quijote*. A cada aventura retratada no filme, era feita uma pausa, com uma breve conversa sobre como a versão em cordel abordava a aventura e o que estavam visualizando. Ao final do filme, comparou-se a diferença entre a versão original da história retratada no filme com a do cordel, pois esta trazia uma parte em que Lampião e Maria Bonita – personagens da cultura e história nordestina – se encontram com *Dom Quixote* e os dois se enfrentam, ao passo que a moça é confundida com a Dulcineia, a amada do fidalgo.

Assim sendo, os alunos notaram o encontro entre as duas culturas, ao compará-las, compreendê-las e respeitá-las, num processo de autoconhecimento e reconhecimento da cultura espanhola.

As etapas de desenvolvimento do projeto ocorreram segundo a visão de Castillo e Pérez (1997) ao pensar no trabalho de leitura da obra *Don Quijote*, uma vez que se intenciona que o aluno tenha uma compreensão multidimensional, mas com o objetivo principal de deleite da leitura do clássico, tão singular e mais importante da língua de Cervantes. Para as autoras, é importante, ao se ensinar e estudar a obra, que o aluno seja “[...] capaz de gozar el aprendizaje, de aprovechar le lectura y de enriquecer su visión de la literatura española, del idioma y, por

encima de todo, de nuestra idiosincrasia, nuestra sensibilidad y nuestra cultura.” (CASTILLO; PÉREZ, 1997, 405).

A leitura da obra *Don Quijote* em cordel foi realizada em casa e individualmente, desde a apresentação do projeto aos alunos até a exibição do filme. Posteriormente, os alunos foram divididos em quatro grupos. A cada grupo, foi destinado um gênero textual para retextualizar e, então, apresentar a releitura da obra: teatro, poema, canção e história em quadrinhos.

Os grupos redigiram seus textos, primeiramente em português e depois traduziram para o espanhol com o auxílio de dicionários. Em seguida, os textos foram submetidos à correção linguística e adequação estrutural em função de cada um dos gêneros.

Uma vez realizadas as correções, as produções foram reescritas pelos alunos e apresentadas. Foi decidido entre os alunos que o teatro poderia ser apresentado ao vivo em sala de aula ou através de gravação em vídeo feito na escola. Essa decisão se deu pelo fato de a disciplina de Língua Espanhola ter apenas duas aulas por semana e haver muitos grupos para apresentar. Da mesma forma se procedeu com a apresentação do gênero canção: apresentação com instrumentos musicais, em sala, ou previamente gravada.

Cada grupo de alunos teve de 10 a 20 minutos para expor sua releitura de *Don Quijote* aos demais colegas. As poesias e as letras das canções foram afixadas em mural para apreciação por todos da escola.

Após as apresentações, os alunos fizeram uma nova roda de conversa informal sobre suas impressões com relação à leitura, produção e apresentação de suas leituras do clássico cervan-

tino. As avaliações foram positivas nas considerações dos alunos de todas as turmas, pois destacaram o fato de poderem conhecer a obra no seu idioma original e recriá-la na contemporaneidade em que vivemos. Das dificuldades apresentadas, uma delas foi a de falar em espanhol, devido a timidez em representar e receio de cometer algum erro. No entanto, todos compreenderam que foi feito um trabalho de correção linguística nos textos produzidos e os equívocos na fala faziam parte do processo de aprendizagem da língua estrangeira, ainda iniciante.

Ao apreciarem, retextualizarem e se deleitarem com o clássico *Don Quijote* de la Mancha, os alunos puderam sentir-se mais próximos da língua e da cultura espanhola, mesmo a milhares de quilômetros de distância do berço do idioma. Desfrutar das aventuras em meio a moinhos, gigantes, monstros e donzelas, adentrando nas muitas leituras da cultura espanhola que o *Hidalgo Don Quijote* nos proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação intercultural proporcionada pela leitura de um clássico literário em língua espanhola contribuiu para o aprimoramento das habilidades compreensivas e expressivas, bem como para adentrar no universo cultural hispânico. Ao fazerem a releitura, pelo processo de retextualização, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a competência literária com a exposição de suas interpretações da cultura quixotesca, desenvolvendo também a consciência crítica da diversidade sociocultural (MARTÍNEZ SALLÉS, 2004; BRASIL, 2006).

Além disso, o uso do texto literário, por vezes desaparecido das aulas de língua estrangeira, possibilita ao professor novas dimensões e caminhos, além de torná-lo mediador cultural. Esta passa, então, a ser a função do professor a fim de que, no processo de aprendizagem, estejam envolvidos aspectos culturais, bem como a apreciação do uso da linguagem nas suas diversas manifestações e da riqueza linguístico-cultural presente na relação entre língua, cultura, literatura e outras artes.

Com essa nova perspectiva de aprendizagem de língua espanhola, entende-se a literatura como meio para a formação de um ser humano consciente e crítico, imerso na cultura hispânica letrada. É sentir-se imerso na cultura da língua, sentir-se participe dela, conviver nela e com ela através de uma viagem pela literatura de outros tempos, um passado tão contemporâneo, entre cavaleiros andantes e movidos pelas emoções entre gigantes e moinhos de vento.

REFERÊNCIAS

ALBALADEJO GARCÍA, M. D. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de didáctica*, Nº. 5, 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004->. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CASTILLO, M. J. G. del.; PÉREZ, H. E. La aventura de enseñar El Quijote en la clase de español. ASELE. *Actas VIII*, 1997. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0397.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARTÍNEZ SALLÉS, M. Libro, déjame libre: Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n. 0, 2004. Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/revista/martinez.shtml>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volu-me_01_internet.pdf>. Acesso em 10 jan. 2016.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MENDOZA FILLOLA, A. Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 1993, v. 3, p. 19-42 1993. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7910/LYT_3_1993_art_2.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 mar. 2017.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MUNIZ, C. D.; CAVALCANTE, I. F. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Holos*, Ano 25, v. 4. p. 48-56, Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/345/285>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

PADILLA, O. N. G.; SAMPAIO, M. L. P. O texto literário e o ensino do espanhol no Brasil. IN: CARVALHO, T. L. de. *Espanhol e ensino: relatos de pesquisas*. Mossoró: UERN, 2012. Disponível em: <http://www.uern.br/controldepaginas/edicoes-uern-ebooks/arquivos/1205espanhol_e_ensino.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros IN: BARROS, C. S; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

RODRIGUES, D. S. Leitura literária nas aulas de língua espanhola através do cordel. *Anais Eletrônicos VI Enpole*. Sergipe: UFS, 2015. Disponível em: <<http://doczz.com.br/doc/7810/leitura-liter%C3%A1ria-nas-aulas-de-l%C3%ADngua-espanhola>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S; COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

SÁEZ MARTÍNEZ, B. La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. *Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, 2012, p. 9-22. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/seminarioxx.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: _____ (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

O ENSINO DE LITERATURA HISPÂNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ENTRE LITERATURA E MÚSICA COMO RECURSO PARA A APRENDIZAGEM

Elaine Teixeira da Silva (UniFSJ/SEEDUC/RJ)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da inquietação sobre o ensino de literatura hispânica no ensino médio, uma vez que a disciplina não é específica nem exclusiva, sendo trabalhada como componente extracurricular nas aulas de língua Espanhola e, muitas vezes, acaba não tendo uma abordagem significativa em função do tempo das aulas e do interesse dos alunos pela literatura espanhola, por estes carregarem consigo o “trauma” que alguns professores de literatura nacional lhes deixam ao imporem a leitura de obras, principalmente, os clássicos.

Partindo do pressuposto de que “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades [...]” (FREIRE, 1996, p. 21), o professor precisa estar pronto para o ofício sabendo que, ao entrar na sala de aula, deve:

[...] estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que ele enquanto mediador do conhecimento tem, que é a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 21)

Assim sendo, tomando como base para a inclusão da obra literária no ensino de espanhol como língua estrangeira no ensino médio a orientação de Couto et al. (2016, p. 93) de que “[...] a introdução da literatura nas aulas de espanhol deve representar as literaturas de língua espanhola.”, foi proposto aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre a obra *Don Quijote* trazendo o clássico para a contemporaneidade através da música. A atividade aborda a orientação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) sobre a pesquisa como princípio pedagógico, que “[...] associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/ articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes.” (DCEM, 2013, p. 164).

LITERATURA E MÚSICA COMO RECURSO PARA A APRENDIZAGEM

A literatura tem papel fundamental na vida de todos nós, pois ela carrega índices de realidade ao abordar temas que fazem parte de nosso cotidiano. De acordo com Todorov (2009, p. 23), há diversos fatores para inserir a literatura no cotidiano escolar, entre os quais, a ampliação de nosso universo através da imaginação e a possibilidade de “[...] interação com os outros e,

por isso, nos enriquece infinitamente.” (TODOROV, 2009, p. 24). Além disso, “[...] longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 24).

A escolha de *Don Quijote* se deu não somente por ser uma obra conhecida mundialmente, mas também por abordar temas que são bastante atemporais, com ensinamentos sobre cultura e sociedade através das aventuras da personagem principal e seu fiel escudeiro, Sancho Panza, contemplando o parecer de Candido (2006, p. 53), segundo o qual:

A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende da sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem, por sua vez, da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar.

Trabalhar com clássicos da literatura universal é fundamental não somente para a formação escolar, mas para o conhecimento cultural e histórico, já que, ao entrar em contato com a obra, o aluno aprofundará sua pesquisa buscando informações para sua leitura atual.

De acordo com Calvino (2007, p. 11), há várias razões para se ler os clássicos e entre elas está a questão de que, ao ler o texto, o aluno buscará referências de outros textos já lidos ou ouvidos por eles, porque “[...] toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.”

A música é um recurso com que os alunos se identificam, independentemente do estilo musical, e trazer essa ferramenta para a aula pode proporcionar a identificação do discente com a atividade proposta e com o tema a ser trabalhado.

Júlio Cortázar, em seu livro intitulado *Aulas de literatura* (2015), coletânea de suas aulas na Universidade da Califórnia, aborda oito temas relacionados ao ensino de literatura. A quinta aula recebe o título de “Musicalidade e humor na literatura”, no qual o autor aborda a questão da presença da música nos textos. Segundo Cortázar (2015, p. 157):

De qualquer maneira, restam alguns procedimentos ou métodos de aproximação, por exemplo, com respeito à música e à literatura ou à música na literatura. Não estou falando da música como tema literário, mas da fusão que, em algumas obras literárias, se pode perceber entre a escrita e a música, certa linha musical da prosa.

No parecer de Cortázar (2015, p. 162), uma prosa de cunho musical consegue alcançar o leitor, pois o “[...] leitor a recebe pelo que contém como mensagem [...]”. Portanto, inserir os dois elementos como recurso pedagógico interdisciplinar para a sala de aula pode favorecer o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e aproximar o aluno da cultura, permitindo que ele compreenda e conheça a literatura hispânica de modo prazeroso e significativo. Dessa forma, espera-se que a atividade proposta, além de contemplar as competências e habilidades para o ensino de espanhol/literatura, tam-

bém contribua para a formação de alunos críticos, capazes de identificar as realidades do mundo transformadas em “delírios” pelo viajante e seu fiel escudeiro.

“DON QUIJOTE EN LA MÚSICA”

A atividade foi realizada com estudantes do 2º ano do ensino médio em uma escola privada na cidade de Itaperuna/RJ, com o propósito de possibilitar um aprendizado atrativo e mais significativo para o aluno, formando-o e preparando-o para a criticidade do mundo em que vive. Com o título “*Don Quijote en la música*”, foi proposta aos discentes a leitura de alguns capítulos da obra *Don Quijote de la Mancha* (1605), juntamente com músicas tanto em português quanto em espanhol, mas que tivessem relação com os textos. Os capítulos distribuídos estavam em espanhol, mas os alunos poderiam buscar suas respectivas traduções para melhor compreensão. A atividade foi proposta com antecedência para que eles realizassem a leitura e a pesquisa, porém com prazo para a culminação do trabalho.

Segundo Todorov (2009, p. 89):

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras — pois postulamos que esse

sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos.

A atividade teve como suporte os objetivos propostos por Cabralez e Hernández (2009, p. 46) para trabalhar com a obra de Miguel de Cervantes:

Conhecer a vida e a personalidade literária de Miguel de Cervantes na literatura espanhola e universal;

Conhecer a obra, dramática e narrativa, de Miguel de Cervantes;

Ler e valorizar obras e fragmentos da prosa narrativa de Miguel de Cervantes, como forma de enriquecimento pessoal;

Ler e comentar fragmentos de Quixote, tendo em conta o contexto histórico, social e cultural;

Empregar as novas tecnologias da informação e da comunicação para o estudo da obra literária;

Apreciar o valor do romance cervantino para compreender a representação e interpretação do mundo.

Considera-se que o objetivo principal da atividade não está somente na aquisição de língua estrangeira, mas também no conhecimento e na aprendizagem da literatura hispânica, como autor, obra, cultura, etc., mostrando ao aluno que aprender literatura pode ser prazeroso, principalmente, a estrangeira. Couto et al. (2016, 93) defendem que “[...] inserir a literatura

em LE no EM é essencial para a construção dos conhecimentos de espanhol, tão essencial como ensinar a conjugação do verbo considerado mais básico.” Para melhor compreensão do tema proposto, segue abaixo o plano de aula da atividade de literatura comparada nas aulas de língua espanhola:

QUADRO I - PLANO DE AULA

PLANO DE AULA	
Tema:	A literatura hispânica através da música “ <i>Don Quijote en la música</i> ”
Objetivos:	Conhecer a obra <i>Dom Quixote</i> e a importância do autor para a literatura hispânica e mundial. Reconhecer aspectos linguísticos e culturais do período em que foi escrita a obra. Realizar, através da literatura comparada, uma pesquisa de leitura da obra e músicas relacionadas com o texto lido. Compreender o tema abordado no capítulo lido.
Metodologia:	Apresentar o autor Miguel de Cervantes aos estudantes e sua importância na literatura mundial. Em seguida, solicitar que se formem grupos de pesquisa para a realização da tarefa. Propor a leitura de alguns capítulos da obra <i>Don Quijote</i> e a busca de músicas relacionadas ao texto lido. Após a leitura e comparação, apresentar o trabalho com um recurso tecnológico digital, incluindo a música selecionada.
Avaliação:	Os alunos serão avaliados em dois momentos: com a pesquisa-apresentação e com o debate sobre o tema e as impressões obtidas no texto.

Fonte- Autoria própria

Desse modo, chegamos ao propósito da atividade, culminando com a apresentação da pesquisa pelos alunos com recurso tecnológico digital, o PowerPoint, como sugerido por Cabralez e Hernández (2009). Pode-se observar, nas figuras a

seguir, a análise comparativa de um trecho da obra quixotesca com o de uma música escolhida pelos estudantes:

FIGURA 1 - LITERATURA E MÚSICA

Comparações

“... há pouco veio ter comigo a filha do senhor deste castelo, que é a mais airosa e linda donzela de quantas em quase todo o mundo se podem achar...”

Comparação:

“Um cavaleiro errante sempre quer
Conquistar uma mulher
Um amor proibido
Mesmo que seja impossível”

Fonte- Pesquisa do grupo

FIGURA 2: LITERATURA E MÚSICA

“As vozes que dava o mísero manteado foram tantas, que chegaram aos ouvidos do amo, o qual, detendo-se a escutá-las, supôs que alguma grande aventura lhe vinha...”

Comparação:

“eu não sei viver sem ter um sonho
Decidindo a minha sorte
Eu não tenho medo
Sou um Dom Quixote”

Fonte- Pesquisa do grupo

FIGURA 3: LITERATURA E MÚSICA

Bibliografia

- <http://dom-quixote-de-la-mancha.blogspot.com.br/2009/08/infancia.html>
- D. QUIXOTE - VOL. I
Cervantes
D. Quixote de La Mancha – Primeira Parte (1605)
Miguel de Cervantes [Saavedra] (1547-1616)
- <http://letras.mus.br/biafra/1165299/>

Fonte- Pesquisa do grupo

Pode-se observar que a tarefa proporcionou aos alunos uma busca crítica sobre o texto lido, sendo valorizada na atividade não somente a pesquisa, mas a compreensão, a assimilação e o conhecimento da obra e do autor, a relatividade e a proximidade entre o texto literário e o mundo real, acercando-se das inquietações que os estudantes vivem ao compararem a obra com a música, pois “[...] a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos.” (TODOROV, 2009, p. 77), e obras clássicas como a de Miguel de Cervantes “[...] nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos [...]” (TODOROV, 2009, p. 77).

Ao realizar a atividade de literatura comparada nas aulas de língua espanhola, o estudante também pôde assumir “[...] o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e

não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.” (FREIRE, 1996, p. 46). Ressalta-se que a livre escolha da música pelos alunos permitiu não somente que a pesquisa fosse enriquecedora para eles, mas também possibilitou ao professor (re)pensar suas práticas de ensino, principalmente, no que diz respeito ao de língua estrangeira e suas respectivas culturas, corroborando o parecer de Couto et al. (2016, p. 92-93):

A literatura é um eixo importante para tratar a interculturalidade, além de se revelar como um amplo espaço para atividades curriculares interdisciplinares. Assim, as discussões sobre o uso do texto literário nas aulas de LE abrangerão variadas perspectivas, como: cultural, política, histórica e estética.

Ao final das apresentações, realizou-se um debate sobre as impressões e associações do ficcional com o real e do autor com sua obra, como requisito complementar da atividade para compor a nota bimestral e para verificação do aprendizado adquirido sobre o tema abordado, levando em consideração o conhecimento autônomo que os estudantes tiveram ao realizarem a pesquisa, pois acreditamos que:

A avaliação pensada como um processo formativo [...] serve para compartilhar, comunicar e intercambiar de forma colaborativa. Dessa maneira, considera-se a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos

em que existe uma reflexão constante em relação ao aprendizado da língua e não apenas um objetivo numérico a alcançar ao finalizar o curso. (SILVA; TALLEI, 2016, p. 91)

CONCLUSÃO

O ensino de literatura estrangeira na educação básica pode e deve ser trabalhado pelo professor de modo que o aprendiz sinta satisfação em conhecer e aprender tanto a língua estrangeira quanto a diversidade cultural. Observou-se também que o aluno, ao associar *Don Quijote* com uma música contemporânea, traz informações do mundo em que vive, compartilha suas experiências e torna-se sujeito de seu aprendizado.

Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo demonstrar, através da atividade apresentada, como o ensino de literatura comparada entre literatura hispânica e música pode proporcionar ao estudante uma aprendizagem significativa, dando o lugar do tradicional ensino literário ao prazeroso, significativo e imaginário mundo da literatura.

REFERÊNCIAS

- CABRALES, J. M.; HERNÁNDEZ, G. *Literatura española y latinoamericana: de la Edad Media al Neoclasicismo*. Madrid: Sgel, 2009.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CORTÁZAR, J. *Aulas de literatura*. Tradução: Fabiana Camargo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COUTO, L. P. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*. [et al.]. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: jul. 2017.

SILVA, E. T. da. TALLEI, J. I. Avaliação online nas aulas de língua espanhola: uma proposta pedagógica para aproximar o aluno do ensino médio do ensino superior. In: FETTERMANN, J. V. CAETANO, J. M. P. (Orgs.). *Ensino de línguas e novas tecnologias: diálogos interdisciplinares*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DOM QUIXOTE DE LA MANCHA: UM LEITOR POR EXCELÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES CONTEMPORÂNEOS

Valéria da Silva Moraes (USP-Faculdade Sumaré)

LITERATURA COMO UM EXERCÍCIO NA ESCOLA E UM DIREITO ADQUIRIDO NA VIDA

“Inversamente, um traço sinistro de nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela. Mas de qualquer modo, no meio da situação atroz em que vivemos há perspectivas animadoras.”

(Antonio Candido)

O acesso à literatura, amplamente compreendido como um direito humano inalienável (CANDIDO, 1995), encontra-se garantido em documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. A partir desse prisma, nosso trabalho pretende discutir o desafio do ensino de literatura, bem como a formação de leitores em âmbitos acadêmicos escolares e universitários na contemporaneidade. Consideramos que:

A literatura tem acompanhado o ser humano, provendo-o com a ficção necessária para enfrentar os obstáculos da vida, bem como tentando responder aos seus questionamentos fundamentais. Além disso, como uma modalidade privilegiada de comunicação, possibilita a instauração do diálogo entre textos e leitores de todas as épocas. Essa permanência, por si só, legitima a escolarização da literatura, que se tornou uma disciplina regida por legislação pertinente. (ZINANI; SANTOS, 2002, p. 1)

Assim, quer seja adotada em âmbitos escolares de ensino básico, quer em cursos de formação de professor, a literatura é compreendida como percurso fundamental para o desenvolvimento do senso crítico e da ampliação da visão de mundo por parte do aluno.

Cabe-nos refletir, desse modo, sobre o papel que a literatura desempenha na formação do indivíduo num momento histórico em que se discutem também as reformas educacionais que temos presenciado em nosso país. Citamos, à guisa de exemplo, o recente episódio, no Brasil, da aprovação de mudança da grade curricular do ensino médio realizada sem discussão prévia por autoridades competentes no assunto, revelando uma aporia própria de nosso tempo, cuja formação técnica e tecnicista pretende suplantar, cada vez mais, um ensino que deveria proporcionar ao aluno um legado humanista e, por que não, também inclusivo e com caráter humanitário. Desse modo,

Nosso sistema escolar sempre foi modificado em função dos interesses das classes sociais do-

minantes. A tão sonhada escola pública, única, gratuita e democrática, visando à formação de cidadãos, ainda representa uma utopia para milhões de brasileiros. (LAGUNA, 2012, p. 43)

Em nossos dias, é premente que a escola seja repensada, já que, em pleno século XXI, a exigência de cidadãos letrados – e tecnologicamente alfabetizados – é condição *sine qua non* para o pleno exercício da cidadania e para a participação ativa na sociedade. Isso também se deve aos resultados insatisfatórios em algumas avaliações externas ao ambiente escolar que têm evidenciado, nos últimos anos, lacunas substanciais em nosso sistema educacional no que tange à formação de nossos jovens. Sendo assim, nosso momento histórico torna-se um fértil celeiro para repensarmos o papel da escola na sociedade e aquilo que ela nos deixa como herança, não só para um desenvolvimento tecnicista e/ou conteudista de nosso corpo discente, mas, principalmente, para garantirmos aos jovens também seu pleno desenvolvimento humano, pois será este cidadão em formação que, de acordo com a tradição arendtiana, se encarregará de cuidar do mundo que lhe deixaremos.

No que concerne propriamente ao trabalho com a literatura em ambiente escolar básico, essa disciplina, em nosso país, teve sua potencialidade acachapada primeiramente pela redução de importância escolar que a relega à simples categorização de escolas literárias e, por fim, à lista simplória de livros para exames pré-vestibulares, que reduzem a literatura a simples conteúdo para um concurso seletivo. O tratamento da leitura como algo periférico tem reduzido sua capacidade e, conseqüentemente,

[...] Na escola, a literatura já não fornece os principais modelos textuais para o aprendizado da língua e transmissão da cultura. O ensino da literatura, que já ocupou um lugar central na educação linguística e leitora, vem sofrendo, ao longo do tempo, um deslocamento cujas causas, de uma parte, estão ligadas às mutações no sistema de ensino, à trajetória histórica da escola e à formação dos professores de língua; e, de outra parte, são exteriores ao contexto escolar, estando ligados a fatores sociais e culturais. (GOMES, 2010, p. 1)

A escolha de evidenciar a importância da literatura em sala de aula exige de nós, enquanto educadores, uma postura de humildade frente ao aluno em formação, pois precisamos criar estratégias para que ele possa engajar-se na leitura. Cabe ressaltar que, quando reflete sobre a “instituição literária”, o crítico francês Roger Chartier (1999) problematiza as noções de obra, de autor e de leitor, enfatizando os meandros sobre os quais o texto chamado literário se erige. Nesse sentido, o historiador salienta que:

O que está em jogo no discurso da literatura sobre a literatura não é somente a historicização das categorias que consideramos espontaneamente como universais, mas também a introdução de uma inquietação essencial no que se refere à relação do leitor com o texto e, finalmente, à própria identidade deste leitor. (CHARTIER, 2000, p. 207)

Assim sendo, a literatura não pode ser vista como conteúdo de simples obrigatoriedade do currículo escolar, mas pode servir, *per se*, de mote para promover um deslocamento, uma “inquietação” que leve o leitor a repensar seu entorno, seus pares e a si mesmo como centro de uma reflexão constante. Mais do que nos dar respostas, a literatura nos possibilita fazer perguntas, como afirmava Clarice Lispector, tal como uma esfinge perene que estimula, por meio da indagação, uma investigação cada vez mais tangível do indivíduo e do outro.

O depauperamento e a minimização da importância com que a leitura literária, em ambiente escolar, tem se depauperado ao longo das últimas décadas revelam que devemos manter em nosso horizonte de estudo a própria trajetória da escola brasileira, cujo “avanço da ‘cultura científica’ sobre os objetivos educacionais [...] levou a uma progressiva marginalização das humanidades.” (GOMES, 2010, p. 2).

Mortatti (2014, p. 31-32), ao categorizar os tipos de trabalho com a literatura em colégios, salienta que as tarefas acadêmicas com o texto literário se apoiam, essencialmente, em três eixos: “educação *da* literatura”, a qual por si educa/ensina o leitor; “educação *pela* literatura”, na qual a literatura é “meio” para a educação; e “educação *para* a literatura”, na qual a literatura se converte em objeto de ensino. De acordo com a pesquisadora, a leitura escolarizada do texto literário, muitas vezes, acaba por impedir que o aluno tenha acesso aos meandros do texto ficcional, o que o impede, portanto, de conhecer e “mergulhar” nas várias camadas de leitura que a literatura pode proporcionar e, dessa maneira, o distancia da possibilidade de usufruir de seu direito de acesso à literatura.

Mantemos, então, o objetivo de nos apartar da ideia simplista de “ensino de literatura”, por compreendermos que tratar a literatura como uma matéria isolada no currículo escolar e universitário não nos traz a dimensão exata da importância fulcral desse conhecimento para o desenvolvimento do senso crítico de um aluno. Assim, adotaremos o uso dos termos *letramento literário* e *educação literária*, por entendermos “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO; COSSON, s.d., s/p apud MORTATTI, 2014, p. 38) como fundamental para e na formação de leitores contemporâneos, de modo a considerar que a constituição de um cidadão se estende para muito além dos bancos escolares.

De acordo com Baptista (2010, p. 120), a concepção de letramento se estende para muito além da ideia de ler ou escrever, “[...] já que pressupõe criar condições para que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual fazem parte, qual seja, uma sociedade letrada.” Dessa maneira, associado à literatura e a seu ensino na escola ou na universidade, o letramento pode incutir, no aluno, a leitura não apenas como decodificação, mas como um exercício de compreensão de si e do mundo.

LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM DIÁLOGO FRUTÍFERO

Como problematizamos anteriormente, trabalhar com a literatura em ambiente escolar não é uma tarefa simples e, por isso, se traduz em uma atividade que requer planejamento, pois

devemos saber com clareza quais objetivos almejamos alcançar com nossos alunos por meio da leitura de uma determinada obra na sala de aula. Apresentar a alunos de ensino fundamental uma obra clássica da magnitude de *Dom Quixote* se impõe como desafio devido a que o livro muito se distancia de nós temporalmente. As estratégias a serem adotadas devem visar, num primeiro momento, a essa aproximação do leitor juvenil à obra, de modo que seu interesse pelo conteúdo a ser ministrado seja despertado. Nesse sentido, Laguna (2012, p. 43-44) afirma que:

[...] o homem é um ser pensante por natureza, mas sua capacidade de raciocínio precisa tanto de treinamento quanto necessita o seu físico para tornar-se um atleta. Nada é gratuito, sequer o prazer. Este nasce de um desejo de realização, pressupondo um objetivo e um empenho em atingi-lo. O amor pelos livros não é algo que apareça de repente no sujeito adulto diante de romances, poemas, novelas de qualquer tipo. É preciso ajudar desde cedo a criança a descobrir o que os livros e a leitura podem oferecer. Cada livro traz uma ideia nova, ajuda a fazer uma descoberta importante e amplia o horizonte da criança. Histórias e livros que pais e filhos veem juntos formam a base do interesse em aprender a ler e gostar dos livros, prazer que se estende por toda a vida.

Sabemos que, em disciplinas de língua estrangeira, tais como espanhol e inglês, os livros de literatura adotados, na maioria das vezes, têm como foco o desenvolvimento de destre-

zas linguísticas, como a competência leitora e, algumas vezes, a auditiva. Muitos livros adaptados de obras literárias oferecem, hoje, um CD com os capítulos narrados da obra para que os alunos possam escutá-los e, assim, desenvolver também a competência auditiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000, p. 30), no que tange ao ensino de língua estrangeira, defendem que o aluno deve ser capacitado para:

[...] analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

Desse modo, a aprendizagem de um novo idioma ressalta a importância do desenvolvimento da visão crítica do aluno, de maneira que o trabalho com a leitura deve também primar por essa ampliação de repertório de compreensão do mundo por parte do discente, pois a leitura não se separa da escrita e dado que, na literatura, os grandes escritores foram, antes de tudo, leitores contumazes. Pode-se afirmar, nesse sentido, que o trabalho com a leitura deve abordar tanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas quanto a ampliação do conhecimento de mundo.

Na escola, os assim chamados livros paradidáticos em língua estrangeira são, na realidade, adaptações de obras literárias de grandes autores da literatura. Dessa maneira, o uso do livro paradidático contendo uma adaptação literária prevê o desenvolvimento de destrezas linguísticas, como a leitura e

a audição; e, além disso, o contato com autores fundamentais para compreender a importância da literatura do idioma estrangeiro estudado.

Ao problematizar terminologicamente o termo “adaptação”, Cobelo (2015, p. 18) afirma que se trata de um “[...] texto modificado, mas que pode ser reconhecido ou derivado de outro anterior.” Entretanto, observamos que, no caso do *Qui-xote*, quando a adaptação é voltada à aprendizagem da língua espanhola, a escolha pela manutenção de passagens e aventuras que permitem ao aluno compreender mecanismos inerentes à obra original é muito relevante. Desse modo, tratar esse tipo específico de livro – utilizado com fins didáticos – simplesmente como “paradidático” ou como “adaptado” reduz a potencialidade deles, uma vez que seu intuito é apresentar um texto da literatura universal a crianças e adolescentes ao mesmo tempo em que os alunos aprendem uma língua estrangeira.

A obra literária original ou a adaptação literária com fins didáticos podem vir a se tornar um frutífero instrumento de trabalho para professores de língua (seja materna ou estrangeira), se exploradas dentro de uma abordagem contextualizada que privilegie o *letramento literário*, ou seja, a incursão no mundo da leitura, de modo que engaje o leitor no percurso da obra. Para isso, são necessárias algumas estratégias de cunho didático que, segundo Lajolo (1993, p. 18 – itálicos da autora),

[...] não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, *a inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão

acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, a *inscrição, no texto do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, a *inscrição do e no texto*, no e do cotidiano do aluno, entendendo que este *cotidiano* abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto.

Cabe salientar que, independentemente do tipo de obra a ser lida e analisada, apresentar elementos que permitam ao aluno ter acesso a uma abordagem historicizada do texto a ser trabalhado em sala de aula pode propiciar melhor compreensão sobre o tempo histórico no qual o livro foi produzido, bem como munir o aluno de subsídios para compreender o seu próprio momento histórico.

Nesse sentido, a Prof.^a Dra. Maria Augusta da Costa Vieira (2017, s\p), livre-docente de literatura espanhola na Universidade de São Paulo, numa entrevista que nos foi concedida, afirma que:

No caso do *Quixote*, creio que é importante contextualizar a obra, isto é, tratar de apresen-

tar as condições de leitura e alguns aspectos do mundo no qual se situa a personagem. Muito mais do que as guerras da Espanha, o império espanhol do XVI e XVII, o que pode servir de contextualização é a condição do leitor, a leitura nesse período e o horizonte textual de que dispunha um autor da região de Castela, a condição econômica e social dos homens vinculados às letras, os que pertenciam ao mundo da corte e os que estavam fora dele. Creio que noções desse tipo podem auxiliar em muito na leitura da obra.

Como podemos observar, mesmo no contexto universitário de formação de professores de língua e literatura espanhola, evidenciar aos alunos aspectos diacrônicos à obra lhes permite fazer associações e análises que, além do aspecto estético da obra, outorga-lhes a compreensão de fenômenos do tempo em que eles próprios vivem.

Consideramos que, do mesmo modo, no âmbito escolar básico, propiciar ao jovem leitor uma aproximação das condições de produção da obra literária original bem como do período em que seu autor viveu, ainda que em menor grau, enseja a ocasião para que este aluno tenha acesso a uma abordagem contextualizada de uma obra literária, como defende Lajolo (1993). Dessa forma, o aluno – e também jovem leitor em formação – terá condições de compreender a importância da obra naquele momento em que foi publicada, bem como em seu próprio contexto de vivência e, a partir daí, correlacionar fatos cotidianos, políticos, geográficos, históricos, estéticos e literários.

Ainda de acordo com Maria Augusta da Costa Vieira (2017, s\p), é importante que o professor seja um protagonista nas aulas de literatura, pois:

Creio que uma coisa fundamental, seja em que nível de educação for, é o envolvimento real e verdadeiro do(a) professor(a) com os textos literários. Creio que hoje o professor conta com muitas adversidades em relação à motivação dos alunos para os textos em geral, ao menos, essa parece ser uma das grandes queixas dos professores; no entanto, é bom termos em conta, nunca todos vão se envolver com todos os textos e nem com os textos, como nem todos vão se envolver com outras áreas do conhecimento. O importante é que aquele que apresenta o texto aos alunos o faça de forma estratégica, no sentido de envolvê-los com os textos ao mesmo tempo em que tenha uma verdadeira integração com a matéria em questão. Acho que essa verdade é, de fato, o que nos atrai quando vemos um profissional verdadeiramente envolvido com o que faz, seja o que for, um pintor de parede, um encanador, um dentista, um professor. Creio que somente isso poderá fazer com que o professor se sinta de fato “autor” de seu trabalho.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho de *letramento literário* na escola – seja nas disciplinas de língua estrangeira ou ainda em língua materna – são importantes na medida em que, primeiramente, o professor se aproprie do conteúdo que compartilhará com seus alunos. Posteriormente, é essencial

que os mecanismos para a *educação literária* sejam propiciados a fim de que o aluno possa ter contato e desenvolver um cabedal de conhecimento que lhe permita se deleitar com a literatura e estabelecer conexões entre os mais variados fenômenos, tais como os históricos, espaciais, sociais e artísticos.

POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS PARA SE ALCANÇAR A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Os professores que lidam com literatura em sala de aula, em geral, consideram que o prazer da leitura só é alcançado com a compreensão do que é lido. Além disso, fatores como motivação e aprendizagem devem ser norteadores para que o leitor se engaje ao empreender uma leitura. Ao tomarmos esses dois fatores como regra (motivação e aprendizagem), o trabalho com a literatura em sala de aula acaba por se transformar em um desafio enorme para professores, pois, em nosso presente histórico, a revolução digital imprimiu significativas transformações nas relações humanas e as constantes “mutações do presente” pressupõem, entre outras coisas, os “desafios da textualidade digital” (CHARTIER, 2010, p. 69).

Assim, um dos desafios impostos aos docentes é que, através de meios diferenciados como o digital e o impresso, haja a promoção do *letramento literário*. Ademais, num tempo em que se observa “[...] a cultura do imediatismo, do prazer, da individualização, de identificar a visão da felicidade com o aumento do consumo.” (BAUMAN, 2016, s\p), como despertar, no jovem leitor em formação, o prazer da contemplação de horas silenciosas de leitura que se transformarão em conhecimento?

Acreditamos que, para essa pergunta, não haja uma única resposta ou solução, mas que a leitura pode e deve ser transformada – e transformadora – à medida que os alunos possam correlacioná-la com atividades significativas e prazerosas para eles.

No que se refere a um leitor em formação que, hoje, incursiona pelas aventuras quixotescas, Costa Vieira (2017, s/p) recomenda que:

Primeiro, se faça a sua própria leitura da obra. É importante que o leitor se entregue ao texto, sem ficar o tempo todo pensando que aquilo tudo é de um passado remoto. É importante que ele tente entender *dom Quixote*, Sancho e observe os movimentos do narrador. Creio que, com isso em mãos, o leitor já tem a faca e o queijo nas mãos para dar início a esse grande banquete que é a obra.

Nesse sentido, o pacto de leitura que o leitor assume diante do texto é fundamental para incursionar na leitura, de modo que consideramos importante a promoção do interesse do jovem leitor em formação, o que pode ser alcançado por meio de estratégias que visem motivar o aluno pela conscientização do quão importante é a literatura para um processo de conhecimento de si e do mundo. Assim,

Não é num passe de mágica que professores e alunos vão conseguir o gosto e descobrir o prazer de ler. O mais lógico para atingi-lo deve ser buscado numa prática compartilhada.

Cabe ao professor romper com o estabelecido e buscar o avanço, problematizando o conhecimento e transformando-o num desafio favorável à mudança permanente. (LAGUNA, 2012, p. 46)

Dessa forma, evidenciar aos alunos que a leitura de uma obra clássica pode desencadear uma série de trabalhos que estabelecem um diálogo entre si, é, em nossa perspectiva, um caminho possível de promoção da *educação literária*, que acarretará que os jovens leitores de hoje se tornem os leitores críticos de amanhã.

Com vistas a contribuir para a experiência docente, relataremos um trabalho com *letramento literário e educação literária* desenvolvido com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental de duas instituições particulares que, na disciplina de Espanhol como língua estrangeira, leram uma adaptação da obra clássica de Miguel de Cervantes, *O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de la Mancha*.

Ao trabalhar com textos literários originais ou, em nosso caso, com um texto adaptado da obra cervantina, partimos da premissa que:

O trabalho com a leitura é um ato político. O professor, como mediador entre a obra e o aluno leitor, deve considerar o contexto em que se situam os elementos da comunicação literária: aluno, obra e ele próprio, professor. A partir daí, o professor buscará entender as necessidades e anseios dos alunos quanto aos próprios limites da obra que vai ser lida e a

posição que pode assumir frente a ela. (LAGUNA, 2012, p. 44)

Como *Dom Quixote* é considerado uma das grandes obras da literatura universal, abordá-lo no contexto escolar exige, em nossa concepção, o trabalho prévio de apresentação antecipada aos alunos para que estes conheçam um pouco da Espanha de Cervantes, no século XVII, bem como alguns aspectos da biografia do autor relevantes para a compreensão do texto literário.

Como parte de nossa estratégia de *letramento literário e educação literária*, primeiramente, selecionamos uma adaptação literária com fins paradidáticos da obra *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, publicada por uma editora que possui catálogo diversificado de autores em língua espanhola. A obra adaptada a partir da obra literária original contém um nível de leitura graduado (de acordo com os níveis linguísticos previstos pelo Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas) e está dividida em dois tomos (*Don Quijote de la Mancha I* e *Don Quijote de la Mancha II*), além de vir acompanhada de um CD de áudio, em cada volume, para que o jovem leitor e aprendiz de língua estrangeira desenvolva também a competência auditiva em espanhol.

A obra adaptada traz uma breve introdução sobre o autor Miguel de Cervantes e sua obra, considerando as duas partes de *Dom Quixote*: a primeira publicada em 1605 e a segunda em 1615. O livro traz a importante informação ao jovem leitor de que a intencionalidade da obra cervantina é “reírse de los libros de caballerías” (2011, p. 05) e que, no Romantismo, a

novela cervantina foi analisada pelo viés da defesa de grandes ideais humanos, tais como a liberdade, a justiça e o amor num mundo que já carecia desses atributos. Na sequência, a obra traz um mapa intitulado “La España de *Don Quijote* de la Mancha” para evidenciar ao leitor as principais passagens por onde as personagens espanholas transcorrem ao longo da narrativa.

Como podemos observar, a adaptação literária escolar traz alguns insumos para que o professor apresente a obra *Dom Quixote* aos alunos. Dentre eles, elencamos outros que acreditamos ser imprescindíveis para que o aluno compreenda a amplitude da obra, e que utilizamos em nosso trabalho de *letramento literário* junto aos alunos.

De modo indutivo, iniciamos a aula perguntando aos alunos se alguém já leu alguma vez *Dom Quixote*. Há grupos em que nenhum dos alunos teve contato com a obra e há outros em que uma minoria já teve algum contato com ela. No entanto, mesmo aqueles alunos que nunca leram a obra cervantina (re) conhecem a figura da personagem, pois todos atribuem a ele características como “louco”, “sonhador” e “lutador” e, além disso, a figura esquelética de *Dom Quixote*, em contraposição ao avantajado Sancho Pança, está presente no imaginário dos alunos. No momento seguinte, indagamos aos alunos sobre qual passagem eles consideram ser a mais importante da obra, e a maioria absoluta se refere à luta do cavaleiro manchego contra os moinhos de vento, de modo a reforçar o mito imagético sobre o qual se erige a obra de Cervantes, mesmo após mais de quatro séculos de seu surgimento. Feita essa sondagem, elencamos, abaixo, alguns aspectos a serem abordados, de modo expositivo, e que julgamos relevantes para a primeira aproximação dos jovens leitores à obra cervantina:

- Destacamos o fato de Cervantes ter vivido em uma Espanha formada por cristãos, judeus e mulçumanos; e de o autor ter, dentro de sua obra, reverenciado tais culturas, o que o torna um grande escritor humanista;
- Relatamos o dado biográfico de Cervantes ter sido um soldado e ter cultivado as letras (ideal de “armas y letras”), algo realmente relevante na sociedade do século XVII;
- Ressaltamos o grande poder de penetração e popularização das novelas de cavalaria no período em que Cervantes escreveu o Quixote;
- Analisamos brevemente o título original (*El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*) destacando o vocábulo *hidalgo* e, a partir daí, assinalamos como a sociedade, no século XVII, estava compartimentada; e que a figura do fidalgo se referia, de certo modo, a um nobre de poucas posses;
- Após discutir brevemente a causa da loucura do fidalgo Alonso Quijana, destacamos diferenças substanciais entre o protótipo de cavaleiro medieval e o cavaleiro manchego *Dom Quixote*;
- Questionamos e discutimos com os alunos sobre o porquê de o livro ser considerado um clássico e evidenciamos uma série de outros autores, pintores e músicos que travaram diálogos profícuos com a obra cervantina. Pudemos levar aos alunos desde a série protagonizada pela famosa poesia de Drummond até os desenhos de Portinari, com trechos das poesias e imagens das gravuras;

- Optamos também por inserir recursos audiovisuais na aula, com vídeos disponíveis no YouTube de canções de músicos que compuseram/interpretaram o tema do cavaleiro andante, como Biafra (“*Dom Quixote*”), Engenheiros do Havá (“Moinhos de Vento”), Os Mutantes (“*Dom Quixote*”), Maria Rita (“*Dom Quixote*”) e Coldplay (“Don Quixote – Spanish Rain”). Inclusive, pudemos utilizar comédias televisivas, como o *Chaves*, no qual há um episódio sobre *Dom Quixote* e Sancho Pança;
- Ressaltamos a importância e a abrangência da obra através dos tempos e como artistas e literatos de todos os tempos dialogam constantemente com as personagens cervantinas.

A partir de uma aproximação global com o livro cervantino, iniciamos a leitura da obra e a inserimos dentro de um projeto, já que, como ela está constituída por dois volumes lidos durante dois semestres, decidimos optar por um planejamento que contemplasse a leitura e a interpretação da obra por parte dos discentes. As leituras ora eram feitas em sala de aula, ora em casa.

Quando realizadas na escola, as leituras podem ser feitas tanto por alunos alternadamente, avaliando-se a competência leitora e a pronúncia, quanto podem ser guiadas por capítulo gravado em CD, a fim de que o aluno desenvolva também a competência auditiva na língua estrangeira.

No que concerne aos alunos de 8º ano de uma instituição particular paulistana, os trabalhos foram desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2016, e, como parte do projeto de

leitura, eles fizeram marca-páginas, um vídeo em que leem uma passagem da obra e a realização de uma exposição de seus trabalhos no colégio. Posteriormente, os alunos participaram de um concurso literário intitulado “*El Quijote nos une*”, promovido por uma escola argentina, uma espanhola e uma brasileira que, a partir do desenvolvimento de um trabalho anual prévio, se apresentam numa conferência internacional para apresentação e premiação dos trabalhos.

Abaixo, segue amostra dos marca-páginas desses alunos, confeccionados a partir da leitura de *Dom Quixote I*, no primeiro bimestre:

FIGURA 1 - MARCA-PÁGINAS CONFECCIONADOS PELOS ALUNOS



Fonte- Os autores.

O trabalho realizado com os alunos do 9º ano está compreendido entre 2013 e 2015, e foi desenvolvido numa instituição particular de um município que integra a Grande São

Paulo. O projeto intitulado *Proyecto Quijote* tinha como objetivo, após o término da leitura da primeira parte e do início da leitura da segunda parte da obra adaptada, incentivar os alunos a se apropriarem da obra cervantina mediante a realização de um trabalho criativo, a partir de algo que lhes fosse significativo. Assim, o projeto previa que, a partir de alguns requisitos de interpretação da obra adaptada, em que se respeitasse a conformação das personagens *Dom Quixote* e Sancho, os alunos criassem, em grupos de até quatro componentes, trabalhos e materiais nas seguintes modalidades: artes plásticas (pintura, cerâmica, etc.), literatura (poesia, prosa), filme (documentário, animação, etc.), música (composição, interpretação, etc.), teatro (fantoche, dedoche, encenação, etc.), quadrinhos, artesanato (marca-páginas, selos, cartões postais, etc.) e ciência (moinho de vento, maquetes, etc.).

Como os alunos tinham apenas o tema *Dom Quixote* para trabalhar e as modalidades do trabalho diversificavam muito as possibilidades de criação, eles se sentiram livres para criar algo, dentro de seu universo de conhecimento, que lhes fosse significativo. Nosso objetivo foi promover, por meio da leitura, produções discentes criativas que, relacionadas ao livro cervantino, servissem aos alunos como mote para estabelecer um diálogo intertextual latente com a obra.

Nos trabalhos entregues pelos alunos, notamos que as variadas produções utilizavam a cena da batalha dos moinhos de vento - o que, em nosso ponto de vista, corrobora a potencialidade imagética dessa cena cervantina. Ademais, observamos como a criatividade e a autonomia de escolha de alguma área que os alunos gostassem para se expressar despertou prazer nos discentes, ao longo da realização dos trabalhos, e estabele-

ceu conexões entre a obra cervantina e outras áreas artísticas e acadêmicas.

Como podemos observar abaixo, há uma série de produções criativas realizadas a partir da leitura de *Dom Quixote*. Dentre os inúmeros trabalhos realizados, os discentes produziram e gravaram canções (música e melodia), compuseram poemas, criaram livros, fizeram cartapácios com poemas, construíram quadros (tela e argila), edificaram maquetes, idealizaram quebra-cabeças, arquitetaram jogos da memória, esculpiram bonecos de argila, prepararam bolinhos com decoração quixotesca (*cupcakes*), encenaram esquetes teatrais e fizeram filmes de animação, dentre outras tantas produções, como demonstram estas figuras:

FIGURA 2- QUADROS COM O TEMA *DOM QUIXOTE*



Quadros com o tema Dom Quixote

FIGURA 3 - MAQUETE - MOINHOS DE VENTO



Maquete: Moinhos de Vento

FIGURA 4 - QUADROS DE ARGILA, CENAS DE *DOM QUIXOTE* EM CARTAS DE BARALHO E UM CARTAPÁCIO COM POESIA



Acima, quadros de argila. Abaixo, cenas de Dom Quixote em cartas de baralho. À direita, um cartapácio com poesia.

FIGURA 5 - QUADRO À TINTA ÓLEO - MOINHOS DE VENTO



Quadro à tinta óleo: Moinhos de Vento

FIGURA 6 - CUPCAKES, PLACA DE CERÂMICA E MARCA-PÁGINAS COM DOM QUIXOTE



Cupcakes, placa de cerâmica e marca-páginas de Dom Quixote

FIGURA 7 - QUEBRA-CABEÇA E CARTAZ COM FRASES



Quebra-cabeça e cartaz com frases

FIGURA 8 - DESENHOS SOBRE DOM QUIXOTE E OS MOINHOS DE VENTO



Desenhos sobre Dom Quixote e os moinhos de vento

FIGURA 9 - BONECOS DE ARGILA: *DOM QUIXOTE*, MOINHO DE VENTO E SANCHO PANÇA



Bonecos de argila: Dom Quixote, moinho de vento, Sancho Pança

FIGURA 11 - CADERNOS CUSTOMIZADOS E BOLSAS COM FRASES DE *DOM QUIXOTE*



Cadernos customizados e bolsa de frases de *Dom Quixote*

FIGURA 10 - MARCA-PÁGINAS, CALENDÁRIO E BONECOS SOBRE *DOM QUIXOTE*



Marca-páginas, calendário, bonecos sobre *Dom Quixote*



À esquerda maquete, de moinhos e quadro com lantejoulas, à direita, jogos de memória.

FIGURA 13 - VÍDEOS DE ANIMAÇÃO COM MASSA DE MODELAR E LEGO, E BONECO *DOM QUIXOTE* FEITO DE MATERIAIS RECICLÁVEIS, COM 1,50 M



Vídeos de animação com massinha e lego; Boneco Dom Quixote de materiais recicláveis com 1,50 m.

FIGURA 14 - DESENHOS DE *DOM QUIXOTE*, JOGO E MAQUETES



Acima, desenhos de Dom Quixote; abaixo jogo e maquetes.

Como podemos observar, foram muitas as apropriações que os alunos realizaram de *Dom Quixote* para criarem seus trabalhos, a partir da leitura da obra original adaptada. Houve uma enorme gama de criações: desde desenhos à mão livre a filmes de animações feitos com massa de modelar, de bolinhos decorados a músicas, quadros temáticos e, até mesmo, um *Dom Quixote* que media 1,5 m, construído com materiais recicláveis. Isso evidencia que a criatividade, aliada ao trabalho de *letramento literário*, pode potencializar a leitura de uma obra literária ou uma obra adaptada.

Nos trabalhos apresentados pelos alunos, observamos o quanto os aprendizes se apropriaram da obra, tornando-se intérpretes dela, de modo que suas experiências de leitura fossem transformadas em algo expressivo, significativo e prazeroso para eles. Durante a exposição dos trabalhos por parte dos discentes, eles explicavam o porquê de sua criação com bastante entusiasmo, evidenciando suas interpretações do Quixote e a escolha pela forma de representá-las.

Mediante nossa experiência de trabalho, consideramos que o *letramento literário* e a *educação literária* são possíveis em nossos dias, mesmo com tantos reveses encontrados por profissionais da educação no desenvolvimento de seu trabalho em ambiente escolar. Para isso, é importante haver um esforço docente para que jovens leitores em formação se engajem na leitura da obra solicitada em aula.

No que concerne às adaptações literárias, sabemos que estas preservam algumas passagens da obra original consideradas como as mais importantes por quem as adapta - e tem como objetivo atender a um público específico, por exemplo, com adaptações infantis e juvenis ou de leituras graduadas para

aprendizes de língua estrangeira. Ressaltamos a relevância das obras adaptadas usadas em ambiente escolar, pois elas servirão como instrumento para a primeira aproximação do jovem leitor em formação à obra original, podendo, mais tarde, oportunizar a leitura integral de uma obra clássica.

O fato de que discentes possam, a partir da leitura de uma obra adaptada, interpretar o texto literário e realizar trabalhos variados e criativos propicia uma apropriação do livro e poderá, no futuro, servir de base para novas leituras. Além disso, a leitura possibilita estabelecer correlações entre outras áreas de conhecimento, de forma a propiciar uma “leitura do mundo” e não somente do texto literário. Nesse sentido, a responsabilidade com a qual devemos trabalhar a literatura em sala de aula deve transcender o próprio texto trabalhado, pois “[...] ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.” (LAJOLO, 1993, p. 17).

Portanto, frente aos inúmeros desafios com que nós, docentes, nos deparamos quando realizamos o trabalho com a literatura em sala de aula, devem prevalecer estratégias que enalteçam a compreensão de leitura do livro, por parte dos alunos, de modo significativo. A formação de jovens leitores é, em si mesma, uma tarefa de grande responsabilidade pedagógica, ética e, principalmente, humana. Além da concepção formativa de leitores críticos, a literatura ainda é o lugar que pode possibilitar um processo de *humanização* cada vez mais latente em nós e em nossos discentes que, de acordo com Candido (2011, p. 182), se traduz como um procedimento que:

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da re-

flexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Isso posto, cabe-nos frisar a importância do *letramento literário* na escola junto a jovens leitores em formação para que estes possam usufruir de uma literatura significativa e gozar dos frutos de seu direito a ela. A *educação literária* não é um fim em si mesmo, mas um processo contínuo para que haja a ampliação de repertório cultural e literário com o intuito de contribuir eficazmente para uma leitura significativa, em que o leitor se sinta intérprete de si e do mundo, fazendo valer os mais altos valores que a arte pode proporcionar, a saber, o de o homem se sentir – e ser cada vez mais – humanizado e, também, agente de processos que oportunizam a humanização do outro.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BRASIL. *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2010, p. 119-136. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

BAUMAN, Z. A fluidez do mundo líquido de Zygmunt Bauman. In: *Fronteiras do Pensamento*, 2016. Entrevista con-

cedida a Marcelo Lins. Disponível em: <<http://www.fronteras.com/entrevistas/a-fluidez-do-mundo-liquido-de-zygmunt-bauman>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. revista e ampliada. Ouro Azul: Rio de Janeiro, 2011.

CERVANTES, M. de. *Don Quijote de la Mancha I*. São Paulo: Santillana; Moderna, 2011.

_____. *Don Quijote de la Mancha II*. São Paulo: Santillana; Moderna, 2011.

CHARTIER, R. Debate: Literatura e História. In: *Revista Topoi*. Rio de Janeiro, 2000, n. 1, p. 197-216. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/Topoi01/01_debate01.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Escutar os mortos com os olhos. In: *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: USP, 2010, v. 24, n. 69, p. 06-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a02.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

COBELO, S. *As adaptações do Quixote no Brasil (1886-2013): uma discussão sobre retraduições de clássicos da literatura infantil e juvenil*. Tese de doutorado. FFLCH: São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-11092015-150808/en.php>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

ESPAÑA. *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Madrid: 2002. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

GOMES, I. R. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura”, In: *Nau Literária: crítica e teoria de literatura*. Porto Alegre: UFRGS, 2010, v. 06, n. 2, p. 1-11. Disponível

em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/16231/11688>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

LAGUNA, A. G. J. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*. São Paulo, n. 2, p. 43-52, ago. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81>. Acesso em: 09 fev. 2017.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MEC/SEB. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

LITERATURA HISPÂNICA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

Regina Kohlrausch (PUCRS – Porto Alegre)

Alice Canal (IFRS – Campus Bento Gonçalves)

Tomando como base que o ensino médio é a etapa final do processo formativo da educação básica e que tem compromisso com todos e não apenas com alguns jovens, é necessário que a escola oportunize situações significativas e variadas de aprendizagem visando ao desenvolvimento do educando como pessoa humana. Para isso, não basta apenas seguir um conteúdo padrão, mas faz-se necessário incluir também, nas atividades diárias das diversas disciplinas curriculares, questões relacionadas à ética e à estética que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual sempre necessários para o exercício da cidadania e a atuação profissional.

Partindo dessa premissa, extraída das Diretrizes Nacionais Curriculares de 2013, sem entrar no mérito da proposta de reforma do ensino médio em andamento, e convencidas de que essa deve ser a motivação e o compromisso do professor, o presente texto, com base na prática do letramento literário proposto por Cosson (2006) e levando em conta que, no ensino médio, não há carga horária significativa para o ensino da literatura, porque a quantidade de horas depende da organização

curricular da escola, tem como objetivo apresentar o relato de uma sequência didática para o uso de textos literários hispânicos em aulas de língua espanhola para alunos do terceiro ano do ensino médio. A seleção dos textos tem como critério o idioma espanhol e a temática da fronteira, visando refletir sobre a ideia de fronteira não como divisão, mas como formação de um lugar particular, específico e de cruzamentos de culturas. O planejamento e a elaboração da sequência didática seguiram passos sugeridos por Cosson (sequência básica – motivação, introdução e leitura – e sequência expandida – primeira interpretação, contextualização [que pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática], segunda interpretação e expansão da obra literária) em diálogo com outras artes.

Como afirmado anteriormente, é de conhecimento geral que a literatura nunca teve espaço e/ou carga horária significativos nas escolas brasileiras de ensino médio. Em 1982, Zilberman (1982, p. 7), ao falar sobre a crise no ensino, já alertava sobre a situação da literatura, afirmando que “[...] o âmbito da literatura se vê assolado pela crise do ensino.”, incluindo nesse tema a “crise particular da leitura”. De lá para cá, ou seja, mais de trinta anos depois, ainda seguimos insistindo na necessidade de inclusão de forma mais efetiva do ensino da literatura no período do ensino médio e na proposição de alternativas, como é o caso de Cosson com a prática do letramento literário, com vistas a reformar e ampliar o ensino de literatura na educação básica e, conseqüentemente, formar uma comunidade de leitores dentro da escola.

Como procedimento, Cosson divide a prática do letramento literário em duas sequências - a básica e a expandida - que podem funcionar, dependendo do objetivo da atividade,

de forma complementar. Para ele, a sequência expandida, como uma espécie de continuidade da sequência básica, mantém os passos desta (motivação, introdução e leitura) com o acréscimo da primeira interpretação, da contextualização (que pode ser teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), da segunda interpretação e da expansão do estudo da obra literária. Segundo o autor, enquanto na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, a sequência expandida permite tornar mais evidentes “as relações entre experiência, saber e educação literários” dentro do processo de letramento literário. Cosson (2006, p. 103) destaca ainda que o professor, sempre em consonância com o objetivo da atividade e as necessidades do grupo, tem autonomia para definir o limite da sequência expandida para o desenvolvimento do processo de letramento literário.

Para a especificidade deste texto, convém destacar, do conjunto do detalhamento de cada uma das etapas e dos respectivos procedimentos, atenção para a leitura, para os *intervalos de leitura*, para a interpretação e para a avaliação.

Conforme Cosson, é fundamental justificar a escolha da obra assim como apresentá-la fisicamente aos alunos. Ao passar para a leitura, o estudioso enfatiza que é essencial o acompanhamento da leitura dos alunos para verificar as dificuldades encontradas durante a leitura, o qual pode ser realizado através de uma conversa mais curta ou mais longa ou através de atividades denominadas de intervalos de leitura. Esses intervalos são marcados logo após a definição do prazo para o término da leitura do texto/obra completo e funcionam como diagnóstico da etapa de decifração da obra, sendo uma oportunidade para os alunos resolverem problemas relacionados ao ritmo de leitura,

à compreensão do vocabulário e também à estrutura do texto, entre outras questões.

Na sequência expandida, Cosson salienta que a leitura deve seguir o mesmo esquema da sequência básica, com uma diferença: os intervalos de leitura serão realizados com a leitura de outros textos que estejam em sintonia com a obra/texto principal. A verificação da leitura fica, assim, a cargo das relações que os alunos conseguirem estabelecer entre os diversos textos sugeridos e lidos a cada intervalo.

Concluída a leitura integral da obra, passa-se para a primeira interpretação com a intenção de ouvir cada aluno sobre sua impressão da obra/texto. Depois dessa manifestação, Cosson (2006, p. 85) sugere um conjunto de contextualizações, entendendo a contextualização como o “[...] movimento de ler a obra em seu contexto, ou seja, o contexto da obra é o que ela traz consigo, que a faz inteligível.” O estudioso explica que a quantidade de contextualizações pode variar de acordo com o propósito da atividade e que estas podem ou devem ser combinadas e modificadas a critério do professor, como forma de ampliar a análise da obra e melhor compreender suas articulações no âmbito cultural.

Encerrada essa etapa, considerando que a primeira interpretação tem como objetivo uma visão geral da obra, passa-se para a segunda interpretação, que visa realizar uma análise aprofundada sobre um dos aspectos da obra. Cosson reitera que a segunda interpretação mantém uma relação direta com a(s) contextualização(ões), sendo que os aspectos a serem abordados naquela são necessariamente aqueles que foram tratados nesta. Para ele, essa segunda interpretação, que encerra a leitura centrada exclusivamente na obra/texto lido, oportuniza outro

momento, caracterizado como uma espécie de expansão, que se realiza de modo comparativo porque se volta para o momento de se estabelecer relações de intertextualidade desencadeadas pela própria obra/texto (alusões diretas ou indiretas a outros textos) ou partindo das observações que os leitores apresentaram por conta de suas percepções acerca desses textos com outros de seu universo leitor. Nesse momento, o professor também deve se manifestar, pois sua formação cultural e experiência de mundo oportunizam ampliar o diálogo com as demais artes e linguagens. Além disso, essa atividade pode propiciar uma nova sequência básica e/ou expandida, fazendo progredir naturalmente o processo de letramento literário, criando também um método e, quem sabe, uma marca interdisciplinar.

No que se refere à avaliação no processo de letramento literário, Cosson sugere que ela se realize no decorrer das etapas do processo de leitura porque ele entende que o letramento literário precisa ser um processo que ultrapasse a burocracia da avaliação tradicional, apropriando-se da autoavaliação continuada como sendo a única forma possível de avaliar o progresso de um leitor em formação. Para o estudioso, “[...] se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo a literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada.” (COSSON, 2006, p. 115).

Considerando essa seleção das proposições apresentadas por Cosson, o exercício profissional como professoras de língua e literatura espanholas, juntamente com a necessidade de uma formação mais ampla do estudante de ensino médio, visando ultrapassar o mero ensino da gramática com vistas ao uso da língua, buscamos o apoio do texto literário para as aulas de língua

estrangeira, neste caso, a língua espanhola. Esse recurso conta também com o apoio de Sanz Pastor (2006, p. 7), para quem:

[...] afortunadamente, en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos, ya sea como fuente de técnicas retóricas que pueden ponerse al servicio del diseño didáctico.

A autora afirma ainda que “[...] capacitar al alumno para la interacción con cualquier tipo de texto –también con el literario– implica ayudarle en su proceso de reconocimiento y descodificación, pero también en sus ensayos predictivos, anticipatorios, inferenciales y, por supuesto, interpretativos.” (SANZ PASTOR, 2006, p. 7). Comenta essa posição, permitindo-se o jogo de palavras, explicando que:

[...] el discurso intencional de la literatura es doblemente intencional; su relieve connotativo es inmenso y, al plantear al estudiante el reto de desbrozar y de apropiarse del espacio de la connotación de un texto literario, activamos estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de textos académicos, periodísticos, divulgativos, etc., aparentemente más explícitos y “asépticos” desde el punto de vista de su intencionalidad y de su ideología, pero, en el fondo,

preñados de valores y visiones subliminales de la realidad. (SANZ PASTOR, 2006, p. 7)

Diante disso, a estudiosa diz que seu trabalho adota uma:

[...] perspectiva múltiple de la literatura como medio útil y legítimo para el aprendizaje de lenguas y también como fin en sí mismo; el texto literario es un objeto artístico que constituye una inestimable fuente de información cultural –en el doble sentido del mundo representado y de la propia obra como elemento de la cultura– y que, al mismo tiempo, requiere una suerte de instrucción sentimental e intelectual para poder ser disfrutado en toda su plenitud. (SANZ PASTOR, 2006, p. 7)

A pesquisadora explica ainda que a literatura, independentemente do gênero ou do estilo, dá conta das marcas identitárias da respectiva cultura, porque toda literatura:

[...] es gárrula respecto a su contexto de producción; por debajo de su corteza anecdótica –que es preciso levantar– dice cosas que pueden ser de gran utilidad para el estudiante que se enfrente al reto de sumergirse en una cultura que puede ser o no la suya propia. (SANZ PASTOR, 2006, p. 9)

Salienta-se, entretanto, que o foco é a literatura na aula de língua e não o ensino da língua através da literatura, concordando com Pizarro (2004, p. 80) que:

[...] a literatura hispânica deve estar presente na escola, já que, se entendemos que o ensino da língua estrangeira deve privilegiar uma abordagem intercultural, de conhecimento de si e do outro, a literatura não pode ser excluída, posto que literatura e cultura não estão desassociadas.

Dessa forma, atendendo a proposta de que a “[...] literatura pode e deve ser abordada em diálogo com as outras artes, como cinema, música e teatro, por exemplo, valorizando assim seu lugar como expressão artística e cultural dos povos que a produzem.”¹, especificada na ementa, escolheu-se o processo de letramento literário à luz de Cosson e o tema da fronteira para mostrar uma sequência didática sem seguir o padrão fixo, mas seguindo uma coerência própria da sala de aula aqui prevista.

A escolha por esse tema foi motivada para se problematizar sobre o encontro entre a cultura brasileira e a espanhola, visto que, nas aulas de espanhol, parece que se atravessa tranquilamente a fronteira entre as culturas e ensina-se a língua e os costumes do outro lado, surgindo aspectos do lado de cá como forma de comparações pontuais. Propôs-se vê-la de uma forma mais complexa, como um lugar de contato que faz surgir um terceiro lugar.

A localização geográfica do Rio Grande do Sul permite uma proximidade e um fluxo que vão além das mercadorias com os países vizinhos; por isso, objetivou-se proporcionar aos alunos uma reflexão sobre um conceito de fronteira que questionasse definições consolidadas e favorecesse o contato com o

1 Citação copiada da ementa da proposta para este livro.

outro, mostrando que estes estão “distantes” e “separados” por uma linha imaginária, artificial e política.

A literatura através de contos e poemas conduziu grande parte da reflexão orientada a partir de uma concepção de letramento crítico, em que não se apropria somente o conteúdo, mas o discurso. O “Conto V”, integrante do livro *El día en que el Papa fue a Melo* (1991), de Aldyr García Schlee, foi o material que conduziu a discussão. Nessa obra, cada capítulo retrata a visita do papa João Paulo II à cidade uruguaia de Melo, sob a perspectiva de diferentes personagens, sendo relatos que podem ser lidos separadamente sem prejudicar a compreensão do todo pelo leitor. Esse conto foi escolhido por apresentar, além dos personagens Teresita Machado e Pedro Batista, uma visão mais ampla do espaço, das atividades e dos costumes do local, elementos importantes para caracterização dessa fronteira.

O texto também foi escolhido considerando o ano de curso dos alunos e o nível de espanhol que possuíam, sendo estudantes do terceiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio em Viticultura e Enologia, que estavam no segundo ano de estudo de espanhol. O trabalho foi desenvolvido no segundo trimestre de 2016, entre setembro e outubro, nos dois períodos de espanhol por semana.

Como primeira etapa, a motivação, que objetiva preparar a leitura, resgatou a visita do papa Francisco ao Brasil, em 2013, para que os alunos pudessem lembrar como foi a reação dos brasileiros à chegada desse líder religioso através de vídeos e reportagens sobre esse evento. Além de destacar a comoção e o envolvimento da população, os materiais mostraram também um imprevisto que pode ser comparado ao que acontece no conto. O lugar em que seria a missa no Rio de Janeiro teve de

ser trocado, passando de Guaratiba para a praia de Copacabana. As pessoas que moravam perto do local proposto inicialmente haviam comprado mantimentos para vender e já haviam alugado quartos para os visitantes; por isso, a troca causou-lhes prejuízos. No conto, houve uma grande expectativa para a vinda de milhares de brasileiros à missa, mas isso não se concretizou, gerando prejuízo também às pessoas humildes que viam nesse evento uma forma de arrecadar um pouco de dinheiro.

Portanto, com essa primeira etapa, que durou uma aula de dois períodos, os alunos vivenciaram a expectativa da visita do papa e alguns imprevistos para que pudessem se sensibilizar e preparar-se para a leitura do conto. Para orientar a atividade, foram propostas questões de compreensão textual que deveriam ser respondidas em duplas e entregues ao final da aula. Após a realização do trabalho, eles compartilharam oralmente as suas respostas com a turma.

Na aula seguinte, retomou-se o que foi comentado na aula anterior e informou-se que seria lido um conto sobre a vinda de outro papa à América do Sul e que o autor do texto era brasileiro, mas publicou primeiro o livro em espanhol no Uruguai e, posteriormente, em português. Foram distribuídos contos em espanhol com um pequeno glossário que pudesse ajudar em termos mais específicos ou desconhecidos pelos alunos.

Nessa etapa, que pode ser aproximada à de introdução proposta por Cosson, também se situou a história na fronteira entre Brasil e Uruguai; e, como os alunos tinham feito uma viagem com a escola para conhecer vinícolas na região, pediu-se que dissessem palavras que definissem e lembrassem o lugar visitado. Os estudantes, portanto, já tinham um referencial, uma imagem construída do local, não só pela visita, mas pela própria

cultura gaúcha que valoriza e retrata a fronteira com símbolos e identidades próprios.

Após esse momento inicial de preparação para entrar no texto, seguiu-se a primeira leitura do conto, cuja primeira página foi lida oralmente a fim de auxiliar os alunos a entrarem na história e motivá-los a continuar lendo para saber a continuação do texto. Na sequência da leitura individual, os chamados intervalos de leitura, os alunos deveriam discutir em grupos e responder a algumas perguntas não só de compreensão, mas também para verificar como observavam os detalhes, os símbolos, a presença do narrador, ou seja, aspectos mais relacionados ao texto literário em si.

A respeito da leitura, Cosson sugere, como possibilidade, a sua realização em casa pelos alunos e, sobre os intervalos de leitura, o estabelecimento de momentos que permitam o acompanhamento da compreensão do aluno conforme vençam determinadas etapas de leitura. Por ser um conto de pouca extensão e considerando a realidade dos alunos – aula no turno da manhã e da tarde e seu melhor rendimento e desempenho em atividades feitas em aula do que em casa – trabalhou-se quase que exclusivamente em sala.

No conto de Schlee, um narrador em primeira pessoa relata a preparação na cidade de Melo para a chegada do papa e descreve a situação em que vivem os habitantes da fronteira, representando não só a pobreza e as dificuldades pelas quais passam as personagens, mas também a sua força, honestidade e persistência. A visita dessa personalidade, por isso, é vista como um milagre, uma forma de amenizar os problemas e melhorar a qualidade de vida.

Na primeira interpretação, os alunos ressaltaram o tom de tristeza e comoção presente no conto, assim como os costumes relacionados a festas (música e comida) e ao espaço físico. A presença do contrabando também foi outro aspecto levantado por ser algo presente na rotina da população ficcional e ser a fonte de recursos para a festa. Também destacaram não parecer haver uma tensão, uma violência na fronteira, pois os moradores de Melo estavam justamente esperando a chegada de brasileiros. Sobre a figura do narrador, muitos o viram como sendo o escritor Aldyr G. Schlee, pela marca da primeira pessoa e por trazer um tom de reportagem e de testemunho como se a situação tivesse ocorrido realmente como foi descrita. A partir das respostas dos alunos, foi orientada a discussão em torno das marcas e características dessa fronteira e do aspecto cultural que a envolve, com base em trechos do conto.

Sobre o narrador, comentou-se que, mesmo com semelhanças que se possam estabelecer com o escritor, não há uma alusão clara a essa correspondência. Também se destacou que a estrutura em primeira pessoa e esse tom jornalístico fazem parte do jogo lúdico do texto literário, causando essa ambiguidade percebida pelo leitor. Além disso, por mais que a história se baseie em fatos reais, não se pode esquecer que faz parte de um mundo ficcional.

Na aula seguinte, como forma de contextualização, os alunos viram um documentário chamado *A linha imaginária* (2014), que trata justamente da fronteira do Uruguai com o Brasil e da especificidade desse local. Alguns entrevistados são Aldyr Schlee, autor do conto; Fabián Severo, poeta que usa oportunhol em seus textos; e Chito de Mello, músico de Rivera, que também retrata aspectos da fronteira. Desse modo, a exi-

bição desse vídeo favoreceu para que se desse uma nova etapa de reflexão em torno da fronteira através dos testemunhos de habitantes dos dois lados da linha, fortalecendo ainda mais a relação existente entre os países.

O título do documentário resgata algo presente na fala dos entrevistados que é justamente o fato de o limite físico e político não separar a cultura dos dois locais, havendo uma mescla e um contato que a tornam um lugar peculiar. Para se chegar a essa reflexão, trabalhou-se, por exemplo, com as metáforas usadas por Schlee sobre o pronome *nosotros* (nós somos os outros) como símbolo desse encontro dos dois lados; e por Fabián Severo sobre a fronteira como estuário, um lugar de encontro das águas salgada e doce que a tornam um espaço único. Outro aspecto abordado como representante dessa fusão é oportunhol, visto como um bem cultural e não como um desvio à norma. Analisou-se a fala de uma senhora para perceber como se dá essa mescla e quais as marcas de português e de espanhol ali presentes.

Na quarta aula, dando sequência à contextualização iniciada com o documentário, selecionaram-se os poemas “Trei”, “Des”, “Tresi”, “Vintisiete”, “Trintitrés” do livro *Noite nu norte* (2011), de Fabián Severo, para que se observasse o tema da fronteira e doportunhol em uma linguagem mais poética. Para orientar a leitura dos poemas e relacioná-los à fronteira, foram propostas algumas questões. Uma delas foi sobre o uso dos pronomes “daqui” e “dali” nos poemas, incentivando a busca a que fazem referência, como por exemplo, no poema “Tresi”, em que o eu-lírico afirma que quer ser daqui (da fronteira); e no poema “Tresi”, em que afirma não ser daqui nem dali (Uruguai e Brasil).

No poema “Veintisiete” e “Trintitrés”, analisou-se a questão da memória e das lembranças da infância do eu-lírico sobre esse espaço, sendo uma marca interessante a presença de diferentes religiões, a sua ida a igrejas e terreiros, a infância humilde e os brinquedos do amigo para compensar a sua falta de brinquedos. O portunhol, tema de “Des”, e a forma como estão escritos os poemas também foram estudados pelos alunos como marca de identidade da região, fornecendo mais um aspecto desse terceiro lugar criado pelo contato entre as culturas. A linguagem gerou um pouco de dificuldade na compreensão, mas a leitura em voz alta ajudou na análise, pois estamos mais acostumados a ouvir do que a ler essa forma de linguagem.

Após os poemas, seguiu-se o trabalho com duas músicas de Chito de Mello, “La misturada” e “Rompidioma”,² nas quais estão presentes marcas de identidade de quem é da fronteira, e a proposta de atividade era encontrar essas características. As expressões “abrasileirado” e “baiano” revelam o tom preconceituoso e de não aceitação, como se quem falasse dessa forma não pudesse ser considerado uruguaio.

Como fechamento dessa atividade com poemas e músicas, resgatou-se: 1) como o uso do portunhol está presente nos textos como forma de valorizá-lo e dotá-lo de um valor cultural, diminuindo o tom preconceituoso com que é tratada essa expressão linguística; 2) como há um movimento através do qual se procura criar um estudo e uma reflexão sobre esse espaço muito específico que é a fronteira entre Brasil e Uruguai; e 3) como se defende a identidade da cultura que surge nessa região. O portunhol, portanto, seria um símbolo dessa fronteira per-

2 As letras das músicas foram retiradas de uma reportagem de Daniel Feix (2017) do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre, RS.

meável, que permite o contato harmonioso e pacífico entre os habitantes dos dois países.

Na quinta aula, objetivou-se possibilitar uma segunda interpretação do conto inicial com base nas questões comentadas a partir dos poemas, das músicas e do documentário. Para isso, optou-se por trabalhar com o filme *O banheiro do papa* (2007), que, embora não faça menção de ser baseado no conto, apresenta muitas semelhanças com o texto literário de Schlee e favorece a visualização de imagens que provavelmente, durante a leitura do conto, foram construídas mentalmente pelos alunos. No filme, o foco se dá na personagem Beto, um contrabandista que decide construir um banheiro que seria utilizado pelas pessoas vindas para o encontro com o papa. As cenas reproduzem a vida simples e humilde dos habitantes, assim como sua perseverança e sua criatividade em tentar melhorar a sua vida e a de sua família, e a atividade dos contrabandistas, representando o difícil trajeto que têm de percorrer de bicicleta por cerca de 120 km. Ao final do filme, há uma narração mais documental que traz cenas reais da visita de João Paulo II e informações e dados sobre esse evento.

Na sexta aula, terminado o filme, iniciou-se uma discussão para se verificar a segunda interpretação do conto pelos alunos após o trabalho com diferentes materiais. Primeiramente, eles associaram as cenas do conto com o filme, identificando situações presentes em ambos os textos e inserindo novas imagens da fronteira, como o mate, o churrasco nas reuniões com amigos e o ritmo do candombe como trilha sonora. Essa comparação também permitiu observar como as diferentes linguagens usam diferentes recursos para produzir sentidos, e os alunos acharam o conto mais desafiante pelo idioma e pela

construção de imagens, enquanto que o filme já as oferece a partir da proposição do diretor.

Para que o grupo pudesse expressar e resumir o que haviam analisado e refletido através dos textos, foi solicitado também que escrevessem a sua definição de fronteira. Assim como em um dicionário, uma palavra pode ter mais de uma definição, e eles poderiam apresentar diferentes concepções. A partir dessas respostas, foram discutidas a visão mais tradicional de fronteira, que destaca o limite e a separação, e a visão mais cultural de entrelugar e de contato.

Também se conduziu uma reflexão de que as fronteiras nem sempre separam somente países, mas também podem estabelecer fronteiras internas, revelando conflitos sociais dentro do próprio país. Além disso, comentou-se que esse espaço em si não traz tensão, violência, importando mais como os dois lados se veem e se entendem, bem como a influência de motivações políticas, econômicas e sociais nesse território.

A avaliação desse trabalho se deu ao longo das aulas a partir das respostas escritas pelos alunos às questões de compreensão dos poemas, do conto e dos vídeos, às definições de fronteira e à participação em aula. Como última atividade, foi proposto que eles escolhessem um texto de qualquer gênero (literário ou não), inclusive músicas e pinturas, que abordasse a questão da fronteira, e eles deveriam comentar com os colegas como essa imagem se construiu no texto analisado.

A partir do tema fronteira, foi possível trabalhar em aula com diferentes materiais que permitiram aos estudantes ver a construção e a reconstrução de identidades em um lugar de transição e de contato, questionando definições absolutas

e a segregação que essas divisões físicas podem incentivar. Os alunos puderam perceber que, mais do que uma separação, a fronteira pode ser vista justamente como um espaço de integração com o outro e que favorece um contato entre os dois lados, tornando o lugar único. Além disso, puderam analisar e verificar como, através da construção poética, de metáforas e de símbolos, diferentes expressões artísticas procuram fortalecer uma nova visão para o aspecto fronteiriço.

A abordagem de diferentes textos a partir de um único tema favoreceu que os alunos fossem construindo sua própria compreensão e concepção de fronteira a partir das informações e do estabelecimento de relações e de comparações. Por isso, acreditamos que, para incentivar e orientar a leitura da literatura, deve-se trazer um problema que o estudante tente resolver e estabeleça um diálogo com outros textos, como forma de não deixar o texto literário como uma manifestação isolada.

As músicas, os poemas, o documentário e o filme foram materiais selecionados com o objetivo de estabelecer uma rede com o conto de Schlee, oferecendo elementos de contextualização da obra para que, quando os alunos retornassem a ela, tivessem uma visão mais enriquecedora do que é descrito no conto. A presença de diferentes gêneros também permitiu que os estudantes praticassem uma leitura considerando as características de cada texto, não analisando, por exemplo, o conto como se fosse um relato de um repórter que esteve em Melo no dia do acontecimento, ou seja, refletindo sobre aspectos ligados à literariedade como especificidade do literário.

As sequências básica e expandida sugeridas por Cosson (2006) auxiliaram a organização dessa proposta didática e a escolha da etapa mais adequada em que se deveriam usar os ma-

teriais e qual seria a sua finalidade, sendo feitas as adaptações necessárias dessas sequências ao contexto da sala de aula em que se abordou o tema fronteira. Além disso, acredita-se que essa estruturação em sequências facilitou o próprio trabalho do aluno, pois ele conseguiu ver o texto literário em si e inseri-lo em um contexto mais amplo, construindo uma visão mais complexa sobre a fronteira.

As aulas de língua espanhola aqui apresentadas foram uma tentativa de trazer a literatura em língua estrangeira para a escola, trabalhando com a sensibilidade estética do aluno, incentivando que ele relacione à realidade em que vive e que conheça outras culturas, favorecendo a construção de sua própria identidade a partir do contato com o outro. Ao analisar-se a ficionalização da fronteira, procurou-se também incentivar que o estudante tivesse acesso a relatos que desconstroem a concepção tradicional de fronteira e o fazem refletir sobre questões atuais relativos ao tema.

REFERÊNCIAS

A LINHA imaginária. DVD. Direção: Cíntia Langie Rafael Andreazza. Realização: Moviola filmes. Pelotas (RS), 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/publicações>>. Acesso em: 02. fev. 2016.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FEIX, D. Artistas usam portunhol da fronteira Brasil-Uruguai para criar obras líricas e singulares. *Zero Hora*, Porto Alegre, 05 set. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com>>.

br/rs/entretenimento/noticia/2014/09/artistas-usam-portunhol-da-fronteira-brasil-uruguai-para-criar-obras-liricas-e-singulares-4591649.html>. Acesso em: 11 jan. 2017.

O BANHEIRO do papa. DVD. Direção: César Charlone, Enrique Fernández. Produção: Elena Roux; O2 Filmes; Chaya Film. Manaus, 2007.

SANZ PASTOR, M. Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. In: *CARABELA* Monográfico La literatura y su lugar en el aula de E/LE. n. 59, Madrid: SGEL, 2006, p. 05-23.

SCHLEE, A. G. *El día en que el Papa fue a Melo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1991.

SEVERO, F. *Noite nu norte*. Montevideo: Rumbo Editorial, 2011. Disponível em: <<http://www.fabiansevero.com/obras/libros/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LA LITERATURA HISPANOAMERICANA COMO PROCESO EN LA ENSEÑANZA LITERARIO- CULTURAL Y LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DE LENGUAS MODERNAS

David Alonso Bueno Baena (UNICAMP)

INTRODUCCIÓN

En el contexto de enseñanza de lenguas modernas difícilmente encontraremos un agente educacional que le reste valor a la literatura. Por el contrario, tanto profesores como coordinadores de curso, alumnos, familias e incluso productores de materiales didácticos que hemos podido consultar, la consideran como un elemento extremadamente importante para las clases de lengua.

Ahora bien, en un contexto más concreto como lo es el español como lengua extranjera en Brasil (En adelante ELE-B) podríamos decir que la literatura es considerada una puerta de entrada para conocer un poco más sobre las producciones del vasto mundo hispano. En observaciones realizadas a diferentes clases de ELE-B y a materiales didácticos (BUENO, 2015b) usados en el país encontramos mínimamente una referencia a la lectura de poemas, fragmentos de cuentos o novelas, de auto-

res emblemáticos como Neruda, Borges, Paz, García Márquez, Mistral, Rulfo, Vargas Llosa, entre otros.

En este artículo veremos dos, de las varias, posibilidades de aproximación de la literatura a la clase de lenguas. La primera posibilidad será la instrumental con posteriores preguntas cerradas sobre palabras que se encuentran en el texto; recientemente este tipo de acercamientos a la literatura incluyen la *re/*producción del texto literario. Una *práctica* recurrente dentro de esta posibilidad es la producción de poemas inmediatamente después de la lectura de algún verso y sin otro elemento de apoyo que el mismo verso, o poema, que se leyó.

De modo que podríamos pensar en este abordaje como una práctica más dentro de una serie de otras prácticas con valor instrumental. Es decir, ejercicios propuestos para que los alumnos perfeccionen la pronunciación/dicción, la localización de palabras claves de un texto distinguiendo una grafía de otra, el conocimiento enciclopédico de los autores, la reproducción escrita para familiarización con esa práctica en lengua extranjera, entre otras.

La segunda posibilidad de aproximación comprende la lectura desde su contexto sociohistórico; en el dialogo autor-lector con posibilidades de contestación. Considera, también, las especificidades de la producción del texto literario y o solo en la lectura como una decodificación. La memorización, aunque necesaria, no es la única posibilidad que el alumno puede explorar en la literatura. Esta “cultura literaria”, como la describe Rouxel (2013, p. 165-189) se resume en “utilizar” la literatura *como proceso* que entrecruza otros procesos y prácticas dentro de un aprendizaje inacabado y continuo.

Así es que presentaremos, en primer lugar, algunas generalidades de la perspectiva lingüístico-discursiva y literario-cultural que nos permitirán avanzar sobre algunas reflexiones en torno a la enseñanza de ELE-B. Cabe mencionar que, sin pretender reducir el proceso Lingüístico-Discursivo y entendiendo que uno no puede ser separado del otro, nos ocuparemos de discutir aquí con mayor énfasis el proceso Literario-Cultural.

En el constante retorno teórico-práctico que nos hemos propuesto, comprendido como *espiral* por Pêcheux (1997, p. 312) y exigidos por una perspectiva transdisciplinar, en la segunda parte presentaremos algunos apuntes que nos permiten ilustrar mejor lo discutido en la primera parte y en los que circulamos en torno a: a) un tema cultural, relevante y presente en la literatura colombiana de mitad de fin de siglo XX; b) un género literario: poesía colombiana producida en el periodo demarcado en el punto “a”; c) formaciones verbales “hay/tiene/está” para la descripción de una ciudad en una carta/e-mail como tema de lengua-discurso.

EL ENFOQUE LITERARIO-CULTURAL COMO PROCESO EN LA ENSEÑANZA DE ELE-B

El contexto histórico-político y cultural hace necesario que las formas de enseñar se modifiquen para otorgar al alumno nuevos medios para formar su espacio íntimo y público. En este sentido, es importante desarrollar una visión auto/crítica frente a temas que son inherentes a su constitución cultural. Esta, además, es susceptible de cambios en pro de los intereses y deseos personales del alumno.

La propuesta contenida en estas líneas, ejemplificada desde la ELE-B, plantea un enfoque basado en la lectura de textos literarios, en el estudio de temas culturales hispanoamericanos y de la materialidad de la lengua hispánica en función del discurso¹. Consideramos que estos son pilares dentro de una enseñanza/aprendizaje reflexivo y consciente de la porosidad constitutiva del ser, además de la existencia de las aptitudes discursivas y socioculturales que entran en juego en todo proceso de enseñanza y que no pueden ser menospreciadas.

En Brasil se han realizado investigaciones en ELE-B² que, desde otros enfoques, también incluyen estudios culturales, literarios y/o discursivos. De nuestra parte, el enfoque literario-cultural y lingüístico-discursivo comprende una adaptación de los lineamientos definidos por Serrani (2005) al proponer el *Currículo multidimensional-discursivo* (En adelante M-D) que, a su vez, retoma nociones del currículo multidimensional (Stern, 1993; Coste, 1996), de la teoría Bakhtiniana y del Análisis de Discurso de línea Francesa. Posteriormente tuvo diversos replanteamientos a partir de entrecruzamientos transdisciplinarios con aportes de los Estudios Hispánicos (Ortiz, 1987 [1940]; Rama, 1998 [1984], García Canclini, 1997 y 2001 [1990], entre otros) y los estudios culturales (Williams, 1983; Eagleton, 2000). Cabe resaltar, que esta propuesta no pretende demarcar un camino único o acabado ya que esta puede ser enriquecida, discutida y reelaborada en función de las necesidades y el contexto de los alumnos.

1 Los temas culturales, de lengua-discurso y literarios cambian de acuerdo a la lengua en foco manteniendo los aspectos de la cultura de partida de cada alumno.

2 Sobre estudios Multidimensional-Discursivos: Serrani, 2001, 2007, 2010, 2014; Baena, 2015; sobre estudios discursivos: Celada, 2004; Zoppi-Fontana *et* Celada, 2009; Fanjul, 2012.

¿PRÁCTICA O PROCESO EN LA ENSEÑANZA DE ELE-B?

En líneas anteriores mencionamos dos posibilidades de aproximación de la literatura a la enseñanza de ELE-B: la literatura como práctica y como proceso. El primer caso se encuentra dentro del conjunto de las prácticas verbales, como la escritura, la escucha, la traducción, la producción oral, entre otras, cuyo objetivo principal es una reproducción. La tendencia es a caer en el utilitarismo, el uso enciclopédico de las informaciones, la omisión de las condiciones de producción y en la enseñanza netamente gramatical y memorística.

El segundo caso comprende la literatura desde una visión discursiva y procesual del lenguaje en la cual se encuentran, de forma indisociable, aspectos del orden de lo sociohistórico y de la materialidad de la lengua. Este tipo de literatura exige del profesional de letras la consideración de una perspectiva no dicotómica entre lengua y literatura (BRAIT, 2000). Podemos dimensionar la diferencia entre estos dos tipos de aproximación en palabras de Geraldi (2011, p. 89) al decir que:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Esta distinción no supone que toda práctica es contraproducente. Existen prácticas de lectura, prácticas de producción escrita, oral, escucha e incluso de traducción, que se preocupan por una elaboración de enunciados cargados de posicionamientos que trascienden a la repetición de estructuras. Este tipo de prácticas dependen del profesor y hacia ellas invita esta propuesta.

Caso contrario es cuando la literatura es concebida desde prácticas *urgentes* y *canónicas* de localización y decodificación. En esos casos la tendencia es a generar repelencia en lugar de placer. Dichas lecturas son pensadas como parte de evaluaciones que pretenden medir el conocimiento textual de las palabras allí inscritas; es el caso de las pruebas internacionales que definen cuándo y cuáles lecturas el alumno debe realizar y qué respuestas debe dar sobre ellas.

Estas prácticas son parte del génesis de las lecturas *no placenteras*. Lecturas alejadas de la intimidad del alumno. Irrelevantes. Todo tipo de carga enunciativa y argumentativa que el alumno pudiera desarrollar se pierde en una visión de mundo silenciada y prefabricada. Desde temprana edad somos arrastrados por esas corrientes; posteriormente, cuando esas prácticas no son revisadas en los años de formación académica, la tendencia es que el profesional en letras las prolongue y las propague. Esta fosilización de lecturas consiste en la presentación repetitiva de los mismos títulos, las mismas fichas de lectura, la misma búsqueda de informaciones y una única lectura posible año tras año. El empecinamiento en esta práctica puede deberse a factores como falta de tiempo, dinero, organización y preparación; pero más que nada de una amputación del de-

seo de conocer nuevas propuestas literarias. Somos, pues, ciegos guiando ciegos.

Ahora bien, repensar las lecturas canónicas no significa desconsiderar el legado de los grandes autores. Verbigracia en ELE-B es la posibilidad de partir de grandes escritores como Borges, Rulfo, Benedetti, Paz, Neruda, Allende, Mistral, entre otros. Más allá del nombre del autor podríamos ser críticos y pensar en el porqué de las lecturas exclusivas de estos escritores y el olvido de otros que no tienen grandes nombres pero que también pueden traer otro tipo de lecturas de las que no deberíamos ni privarnos, ni privar a los alumnos. Más allá de esto podemos pensar en qué podemos hacer para contrarrestar esta fosilización y en cómo superar las lecturas “cerradas”, ya sean de un gran autor o de un autor periférico.

Otro parámetro relacionado con las lecturas no placenteras son las ya mencionadas evaluaciones. Estas no buscan que los alumnos adquieran hábitos de lectura a través de prácticas que les ayude a indagarse por su propia relación con las lecturas, sino imponer prácticas que induzcan a respuestas que el profesor, la institución o las evaluaciones internacionales quieran. Tenemos, por tanto, lecturas y pruebas uniformizadas y cuando el alumno no responde a lo que esos medidores quieren es culpabilizado y castigado con calificaciones en el mejor de los casos. En el peor de los casos la penalidad consiste en realizar lecturas y talleres, como si estas fueran un castigo y no un placer.

De manera concreta, el profesional en Letras tiene la posibilidad de plantear su profesión desde sus propias lecturas: *ser lector y contagiar a los alumnos de esa pasión sin desconsiderar, claro está, los aspectos de lengua-discurso y culturales*. En este caso

el género literario es lo de menos, lo de más es que si no existe placer por la lectura en el profesor, es prácticamente imposible que el alumno adquiera un gusto por la lectura. De hecho es más factible un movimiento inverso. A este respecto, traemos a colación las palabras de Brait (2000, p.190, subrayado nuestro) quien expone que es necesario:

Avaliarmos o quanto o profissional de letras necessita despertar sua sensibilidade e aguçar suas possibilidades de ver, analisar e enfrentar o mundo a partir de sólidos e articulados conhecimentos de língua e literatura, situando-se sob uma perspectiva contemporânea, con-dizente com as teorias e a realidade atual.

En ese sentido, al darle valor a la literatura y a la lengua como procesos no dicotómicos, es fácil depararnos con consideraciones de cuño discursivo: contexto histórico, político, social, con un destinatario o a modo de contestación, entre otros. Estos aspectos pueden dar la impresión de un trabajo denso o que tomaría demasiado tiempo de preparación; sin embargo, hemos comprobado que estas pueden ser resueltas por medio de talleres y de investigaciones que no toman más que diez minutos cada uno.

Ahora bien, que una lectura sea considerada con un matiz denso no quiere decir que debemos subestimar la inteligencia y la capacidad de los alumnos para abordar temas aparentemente complejos. Algunos agentes educacionales “[...] cuidando da adequação, acreditam poder seriar e graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos -

tudo do mais simples ao mais complexo.” (DA SILVA, 2011, p. 86). El peligro real de esta práctica es que se le reste valor a la memoria discursiva que, como brasilero, el alumno tiene, sin mencionar que la riqueza de la lectura es menospreciada y reducida a términos “comprensibles” para ciertas edades o grados. Esto es un limitante recayendo en una castración del placer con la literatura.

A esto debemos agregar que el lector es un cuerpo (GOULEMOT, 2011, p. 108), marcado literalmente por una historia cultural, por un lenguaje en el que fue sumergido desde su nacimiento, pero además que se cansa, que siente, que tiene todo un trasfondo que incluye lecturas ya realizadas a lo largo de su vida; no solo textos literarios, sino también de otros tipos y formas que componen su *biblioteca*. Chartier (2001, p.240-241) lo describe así:

O interessante aqui é mostrar, como havia feito Jean Hébrard a partir da interrogação minuciosa de narrativas autobiográficas, como a aprendizagem da leitura se apoia muito sobre os questionamentos pré ou extraescolares ligados à descoberta pela criança de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar.

De modo que existen factores externos que podemos considerar y que hacen nueva cada lectura y, por tanto, cada clase de lengua. Consideremos, por ejemplo, que la lectura es “[...] produzida [...] e, nesse processo, leitor e autor interagem a través de representações imaginárias, [...] (que) dizem respeito

ao leitor virtual inscrito no texto e às representações que o leitor do texto faz do autor, do veículo, do contexto e do objeto do discurso.” (SERRANI, 2010, p. 64).

De modo tal que ¿Cómo podemos estrechar aproximar al autor y el lector? En esta propuesta, desde una visión procesual y discursiva, optamos por el abordaje planteado por Serrani (2010 [2005]) para el tratamiento del componente de lengua-discurso. Esta perspectiva se enfoca en la noción de género discursivo en interdependencia con la materialidad lingüística (fono-morfo-sintáctico), con un determinado léxico y con formulaciones específicas. Así que es posible revalidar y considerar las posiciones enunciativas del alumno-lector que da cuenta de sus transformaciones simbólico-identitarias (SERRANI, 2010, p. 32).

REFLEXIONES EN TORNO DE UN RELATO DE EXPERIENCIA: CIUDAD Y POESÍA CONTEMPORÁNEA COLOMBIANA EN LA ENSEÑANZA DE ELE-B

GENERALIDADES Y CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para esta experiencia de investigación aplicada realizamos una secuencia de aulas de lengua española para brasileños con la participación de estudiantes universitarios del estado de São Paulo, con edades que oscilaban entre los 20 y los 25 años y donde todos eran iniciantes en el estudio de ELE. Enfocamos esta experiencia en la complementación de un material didáctico, que especificaremos en las próximas líneas, considerando especialmente la movilización literaria de la poesía colombiana contemporánea.

Los límites de espacio y especificidad de este trabajo no permiten que desarrollemos una discusión detallada sobre todo el proceso llevado a cabo, de modo que el lector encontrará en estas líneas breves y específicos apuntes sobre el aporte de la literatura procesual. Específicamente abordaremos: la necesidad de una “biblioteca” personal, la imposición de pensamiento, la relevancia del fuera de texto, el proceso lengua-discurso, el entrecruzamiento con otros géneros y las lecturas no canónicas.

El libro didáctico que escogimos para la complementación es el Enlaces (3ª edición, 2013), Unidad 3 del libro 1. Este libro fue recientemente aprobado dentro del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) para la enseñanza media. Los libros del PNLD son analizados por pares académicos de diferentes universidades públicas de todo el país. Aunque ningún libro didáctico llega a ser “perfecto”, el proceso de evaluación de estos libros han permitido que haya avances en temas como la consideración de la cultura brasileña y no solo de países hispanoamericanos (BUENO, 2015b), el análisis comparativo entre las lenguas, entre otros. De modo que, partiendo de la idea de que el material didáctico debe adaptarse al profesor, y no lo contrario, nos decidimos por este libro y complementarlo con poemas y temas culturales partiendo de lo propuesto por el libro en términos de cultura y lengua-discurso.

El tema cultural más amplio de la unidad es *la ciudad*. La propuesta lingüística es el uso de los verbos haber/tener/estar entrecruzados con el *folleto turístico* como género discursivo destacado. El objetivo principal es permitir que el alumno pueda informar la localización de espacios de la ciudad, como constatamos en la Figura 1.

FIGURA 1 - FRAGMENTO DE PÁGINA INICIAL DE LA UNIDAD 3



Uno de los avances de los libros didácticos, como ya habíamos mencionado es el tratamiento de aspectos interculturales o de *transculturación* (SERRANI, 2005; BUENO, 2015a). Este tipo de prácticas se propone llevar al alumno a una autorreflexión y consideración del Otro y, a partir de allí, constituir su identidad. Esto sucede de forma procesual, sin la pérdida de una u otra cultura como se consideraba en otro tiempo. El libro *Enlaces*, en este caso, trae reflexiones sobre ciudades de Hispanoamérica y de Brasil; es el caso de la sección del libro denominada *Nos... otros* (Figura 2):

FIGURA 2 - FRAGMENTO DE LA SECCIÓN NOS... OTROS

Nos... otros

1. ¿Qué relación hay entre Brasil y la ciudad uruguaya de Colonia del Sacramento? Lee el texto y descúbrelo.

Colonia del Sacramento también fue colonizada por Portugal.

COLONIA

Colonia es un departamento uruguayo situado en el suroeste del país, sobre el litoral donde desaguan los ríos Paraná y Uruguay. [...] La capital departamental es la ciudad de Colonia del Sacramento, situada a 177 km de Montevideo.

Colonia del Sacramento, hoy considerada Patrimonio de la Humanidad, fue fundada en 1680 por las firmes tropas portuguesas que se asentaron sobre las costas rioplatenses. Para ese entonces, los reinos de España y Portugal se encontraban en una constante e insaciable guerra, puesto que ambos países procuraban expandir su poderío pasando por alto acuerdos bilaterales. [...] Estos sucesos hicieron de la capital colonense un crisol de estilos arquitectónicos, con edificaciones al estilo colonial típicamente portugués que incluían casas de piedra maciza con tejados de dos a cuatro aguas, en un rico contraste con aquellas viviendas de porte español que preferían el uso de otros materiales y técnicas de construcción como el ladrillo y los techos de azotea.



Colonia del Sacramento, Uruguay

Extraído de <www.colonia.gub.uy>. Acceso el 20 de octubre de 2012.

Sin embargo, no es suficiente con apuntar esas diferencias, es necesario “[...] *trascender à mera celebração de diferenças* [...]”, como anota Rocha (2012, p. 135). Partiendo de una visión procesual y discursiva el libro puede responder a preguntas como: ¿Quién habla (posición social, clase, etc.)? ¿Cuándo se habla (Condiciones de producción temporal)? ¿En qué lugar (situación espacial)? ¿Por qué se habla (implícitos argumentativo-discursivos)? Entre otras.

En ese caso la propuesta M-D nos aproxima a considerar y destacar los aspectos sociohistóricos que puedan ser desatendidos; son tres ejes temáticos que nos permiten repensar el libro didáctico o, incluso, los textos literarios con los que pretendamos complementar el libro didáctico: 1) Territorios, espacios y momentos histórico-culturales; 2) persona y grupos sociales y; 3) legados socioculturales.

En el primer eje se concretiza una localización espacial que posibilita la relación de la lengua y dicursividades de las culturas envueltas; somos enfáticos en recordar que todo existe dentro de un contexto de producción que debe ser considerado. El segundo eje existe para poder ir más allá de la simple “[...] identificação de grupos sociais em razão de diferenças étnicas, de classe socioeconômica ou atividade profissional e outras diferenciações observáveis empiricamente.” (SERRANI, 2010 p. 31). Consideramos que también existen individualidades (personales o grupales) que deben ser consideradas, de modo que podamos evitar la multiplicación de estereotipos sobre el otro por falta de información. El tercer eje tiene por objetivo la atención en elementos culturales, en forma de contribuciones intelectuales o artísticas que toda producción cultural conlleva³.

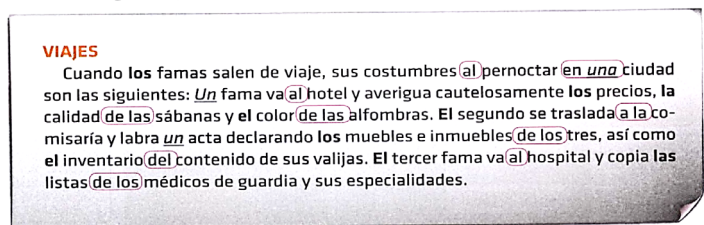
³ Para otras nociones de cultura Cf. “*La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti*”. Serrani, 2014a.

A estas consideraciones, y retomando el análisis del libro didáctico, complementamos ahora una revisión del aspecto literario: ¿Qué hay y como es abordada la literatura en el libro? Es evidente que en la unidad existen referencias a escritores como Julio Cortázar e Ítalo Calvino (Figura 3). Estas apariciones suceden a partir de fragmentos de cuentos y novelas, y como referencias para el desarrollo de un tema lingüístico específico, como podemos apreciar en la Figura 4.

FIGURA 3 - FRAGMENTO CUENTO DE JULIO CORTÁZAR

ARTÍCULOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS

1. Vas a leer un fragmento de uno de los cuentos de *Historias de cronopios y de famas*, del escritor argentino Julio Cortázar. Fíjate en las palabras destacadas.



Extraído de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar (Madrid: Santillana, 2012).

Esta es una oportunidad para que un profesor, atento y sensible a una perspectiva procesual y literaria del libro didáctico, ayude en su complementación. Un ejemplo práctico de esto sería propiciar en los alumnos el interés por saber quiénes eran esos autores; una búsqueda en internet, en guías presentadas por el profesor, o en otras fuentes bastará para aprender de sus legados o las singularidades interpretativas, enunciativas, de experiencia personal, que el estudio de la vida de un autor implica.

FIGURA 4 - USO PRÁCTICO DEL FRAGMENTO DEL CUENTO

1. Vuelve a leer el cuento "Viajes" y circula en el texto cuándo la preposición y el artículo se contraen y cuándo no.

Otra posibilidad de complementación del material didáctico es considerar la *biblioteca* personal, del alumno y/o del profesor. Partiendo de varios textos literarios que pueden ser proporcionados por antologías (poema, cuento, etc.), se puede iniciar un *círculo* en el que los alumnos escogen el que deseen: uno o varios, sea por su extensión, por su título, por la primera oración, etc. Posteriormente, los alumnos pueden intercambiar experiencias, recomendar, o no, el texto leído, considerando la forma en que este dialoga con su vida íntima. Ese paso de una lectura íntima a su discusión pública, hasta llegar a recomendar o no un texto, puede marcar una diferencia en el alumno. Ya no se considera lo que el profesor, el currículo o el libro le imponga como pensamiento, sino la interlectura (ROUXEL, 2013, p. 175-178) que pueda hacer de su *biblioteca* personal.

Abro aquí un paréntesis para destacar la importancia que pueden representar las antologías para los profesores. Estas se prestan para mantenerse al tanto de las diferentes corrientes literarias, o de la recopilación de un género alrededor de un tema específico: por país, por continente, por vertiente literaria, etc. Los libros didácticos se pueden complementar con esa *biblioteca* personal de los profesores, de modo que es muy importante que estos estén en constante proceso de lectura que, como ya mencionamos, podrá ser transmitido a sus alumnos.

Es así que el profesor puede pasar a ser un incentivador-facilitador, un puente que permitirá que el alumno se familiarice con la literatura, transmitiéndole sus percepciones, sus descubrimientos o sus particularidades. Con esto el más beneficiado es el alumno, que puede comenzar o dar continuidad a sus propias elecciones literarias, interesarse por determinado autor o estilo de lectura.

De hecho, para complementar la unidad 3 del libro *Enlaces* consideramos lecturas antes realizadas de antologías y poemas con la temática *la ciudad de Bogotá*. Esto fue en correlación con el tema cultural en foco de la unidad que también tenía que ver con la ciudad. La elección de los textos literarios que pueden entrar en escena puede ser la correlación con el tema que el libro didáctico dispone, como es nuestro caso, o por iniciativa directa del profesor y dependiendo de los intereses y necesidades del grupo.

Los poemas que incluimos fueron: “*Las dos caras de la moneda*” (Paneo I) y “*Barrio viejo*” (Anexo 1). Ambos del escritor colombiano Carlos Alberto Troncoso. Este poeta cuenta con tres libros de poesía publicados desde 1994 y es un autor de amplia divulgación en antologías internacionales y revistas literarias de Colombia. Este poeta pertenece a una generación poética surgida después de los años 1980, cuya característica principal es que son fruto de una serie de eventos relacionados directamente con la vida en la urbe y, en este caso, a la vida urbana en Bogotá. Algunos de estos eventos fueron la toma y retoma del Palacio de Justicia por integrantes de la guerrilla M-19 y del Ejército Nacional (1985), el auge de las guerrillas y su traslado a las zonas urbanas, el crecimiento acelerado de Bogotá, Medellín y Cali, el desplazamiento interno por la violencia, el incremento del uso de la tecnología, entre otras.

A esta generación también la identifica el hecho de que “No es propiamente la muerte y la limitación lo que los caracteriza, sino el canto y la afirmación de la vida en su sencilla cotidianeidad.” (NEIRA, 2003, p. 3). De hecho, en los poemas no encontraremos la ciudad como un todo, sino como fragmentos que rescatan la vida cotidiana que hay en ellas y que se pierde

en la inmensidad de la urbe. En el caso de los poemas de Carlos Alberto Troncoso encontramos la dualidad entre la ciudad no mencionada y la ciudad moderna, vistosa y que absorbe a la ciudad antigua o abandonada de la ciudad.

Para aproximar a los estudiantes a los poemas iniciamos con una lectura visual general de la forma del poema. Fue remarkable que para los estudiantes hubo asombro por el formato en prosa. Como describió uno de ellos al final de la experiencia: “[...] me llamo [llamó] la atención fue la forma [en] que el escritor escribe en prosa una poesía. Eso es bien diferente de como estaba acostumbrado [acostumbrado]”⁴.

Posterior a este primer contacto con los poemas se realizaron tres lecturas silenciosas como propuesto en Serrani (2014a, p. 30): Global o sin detenerse en especificidades o palabras desconocidas; una segunda lectura minuciosa, en búsqueda de palabras desconocidas y con ayuda de diccionarios físicos o electrónicos y haciendo preguntas al profesor sobre léxico o usos de las diferentes palabras o expresiones; y en la tercera lectura se establece el tema central de los poemas.

Al momento de discutir los poemas encontramos respuestas como “*são pesados*” o “*são complexos*”. Esas respuestas fueron tratadas con precaución, no porque ellos fueran incapaces de leer los poemas o porque fueran de un “nivel muy avanzado”, sino porque puede existir algún tipo de presuposición de los estudiantes de que el profesor está buscando una respuesta preestablecida. De modo que, como profesores, podemos dejar claro que, aunque propusimos la lectura, continuamos apren-

⁴ Mantuvimos las marcas lingüísticas de los estudiantes. Las posibles interpretaciones y normalizaciones se encuentran entre corchetes “[]”.

diendo cada vez más de los poemas *junto con ellos*, y que ellos también pueden proponer otras lecturas que conozcan. De esta forma, los estudiantes se aliviaron y permitieron que el texto tuviera significado para ellos.

Otra pregunta a tener en cuenta en este proceso es: ¿Qué *fuera del texto* tenían los alumnos sobre las ciudades latinoamericanas para abordar las lecturas con profundidad? Para saberlo planteamos un breve ejercicio en el que indagamos sobre lecturas que tuvieran sobre algunas ciudades hispanoamericanas como Bogotá, Ciudad de México y Madrid. Este ejercicio correlacionaba también el conocimiento de los verbos haber/tener/estar para hablar sobre las ciudades.

En las respuestas fue evidente que existía algún tipo de conocimiento sobre las ciudades en mención, principalmente sobre temas relacionados a su área de actuación académica específica. Por ejemplo, si era estudiante de educación física sabía de algunas generalidades sobre escenarios deportivos de esas ciudades. Estos y otros elementos del *fuera de texto* pueden ser abordados procesualmente mediante el texto literario. Además de esto, otros discursos permean estas lecturas que, cuando son aprovechados de forma positiva por el profesor, estimulan la individualidad de los estudiantes al tiempo que la literatura es valorada.

Para aprovechar el libro didáctico en esta dirección, partimos de la propuesta de producción de un folleto turístico (Figura 1) y la englobamos dentro del *género de divulgación* que al ser más amplio permite abarcar otros géneros. De entre las opciones de género que fueron incluidas: dos fueron audiovisuales, una epistolar, otra informativa-periodística, otra enciclopédica-virtual y una última académica (sociología).

Durante el primer movimiento presentamos un video en el que un turista brasileiro hace una reseña sobre su experiencia en Bogotá, al tiempo que muestra lugares emblemáticos y que eran mencionados en los poemas. Así, los estudiantes recordaron algunas imágenes presentadas por los poemas lo que les permitió entender mejor el contexto de los mismos.

Este video también permitió que fueran presentados durante la experiencia datos geográficos, históricos y poblacionales que serían constantemente retomados durante la experiencia. A partir de este género, los alumnos también pudieron pensar analogías entre Bogotá y sus respectivas ciudades. Algunos ejemplos fueron: Monserrate (Bogotá)-*Monte Serrat* (Santos, SP); dulces típicos de Minas Gerais, con dulces colombianos, entre otros.

Otro de los géneros fue la enciclopedia virtual de contenido abierto: *Wikipedia.com*. Esta permitió, a través de un taller sobre el artículo “Turismo en Bogotá”, considerar aspectos específicos sobre el contexto sociohistórico y geográfico de los poemas. También nos enfocábamos en ejemplos específicos del texto donde se encontraban los verbos haber/estar/tener en uso dentro de ese discurso enciclopédico con la ayuda del libro didáctico y el contenido que proponía para el tratamiento de la gramática y de explicaciones sobre el uso y la diferencia de estos. Cabe resaltar que fueron los mismos estudiantes quienes realizaron la búsqueda del texto en internet, no el profesor. Encontrar la información no tomó más de un minuto; posteriormente fueron discutidas entre todos los integrantes del curso. Con esto vemos que los alumnos participaron en ese proceso de aprendizaje; no fue en una única dirección en la que solo el profesor prepara y puede traer aportes.

Después de varios talleres, que incluyeron trabajos con la lengua-discurso, pudimos notar algunas confusiones con relación a la comprensión de los artículos definidos e indefinidos. De forma que recurrimos a la comparación entre el uso de estas formas en español y en portugués. Sobre este tema el libro didáctico previa esta confusión, por lo que tenía un aparte comparativo entre ambas lenguas y del cual nos servimos. Posterior a esas clarificaciones de cuño gramatical y discursivo concluimos con una relectura de los poemas en el que focalizamos los artículos definidos e indefinidos que allí se encontraban y su uso.

Un nuevo paréntesis es necesario para mencionar, brevemente, cómo la literatura trae aportes importantísimos para la enseñanza de ELE-B desde un movimiento lingüístico-discursivo y literario-cultural. En primer lugar, en ambos poemas se usan los artículos determinados e indeterminados en un juego de ida y vuelta entre la memoria de los conatos de ciudad finisecular, rodeada, escondida en medio de una ciudad nueva y que intenta devorarla. En segundo lugar, los artículos determinados señalan aspectos fijos de ese barrio, que son singulares e identificables fácilmente en los grafitis, en las esculturas, en las formas/estructuras de las casonas, etc. En tercer lugar, los poemas mencionan sectores de la ciudad en que los lugares son mucho más fáciles de identificar que las personas que allí se encuentran, a quienes menciona por medio de artículos indefinidos. Esto da apertura a temas como el crecimiento de las ciudades latinoamericanas, al punto de perder la posibilidad de reconocer específicamente, por nombre, a las personas, a la vez que es más fácil reconocer lugares históricos, específicos de la antigua ciudad que han permanecido.

Este es apenas un breve ejemplo, que no ampliamos por limitaciones de espacio, que permite entrever que, de una parte,

la gramática no puede ser desconsiderada en los cursos de lengua y, de otra parte, que esta es insuficiente ya que ella por sí sola no puede dar cuenta de todo lo que envuelve su producción. No basta, entonces, con que el alumno memorice una palabra o una estructura si no entiende cómo esta funciona dentro de un enunciado para significar o para intentar aproximarse a lo que el otro quiso/intentó significar en un determinado contexto.

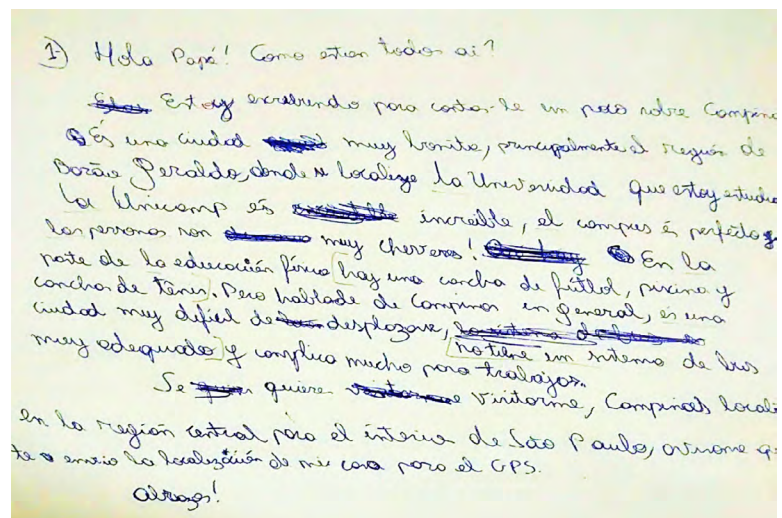
Uno de los objetivos que nos planteamos después de las primeras lecturas de los poemas fue considerar que existían discursos ocultos; específicamente en lo referente al turismo en las ciudades y que podían pensarse críticamente. Así es que, en posteriores talleres de lectura, aprovechamos las imágenes que estaban siendo movilizadas por los poemas para abordar el tema “La Zona no es tan *Rosa* como la pintan”⁵. Al dialogar sobre las imágenes que los poemas mostraban y que los videos o textos turísticos de la ciudad de Bogotá no. Algunas de las relaciones fueron: el puñal, la muerte dibujada en las paredes con grafitis, las drogas, entre otras. Esta práctica tuvo por fin que los alumnos pensarán críticamente los espacios de la ciudad, principalmente aquellas zonas exclusivas de la ciudad que por lo general son postales para el turismo pero que evaden problemáticas que cohabitan allí.

Las últimas oficinas propuestas para la clase fueron enfocadas en la producción de un e-mail en el que los alumnos describirían la ciudad brasilera en la que se encontrarán o una hispanoamericana de las que habíamos abordado en clase. Fue

5 *Zona Rosa* es un espacio de interacción social y comercial delimitado por las alcaldías de algunas ciudades de Colombia. También en la ‘nota 11’ del Anexo 1. El ejercicio hacía referencia a problemáticas sociales que también se podían encontrar en esa zona exclusiva de la ciudad.

discutido el género e-mail, que ya era conocido para los alumnos. El mensaje estaría dirigido a un amigo hispanohablante. A continuación reproducimos el texto final de uno de los alumnos:

FIGURA 5 - EJEMPLO DE PRODUCCIÓN ESCRITA DE UN E-MAIL



[:] Hola Papá! [:] Como [Cómo] están todos ai [ahí]?

Estoy escribiendo [Escribiendo] para contar-le [contarle] un poco sobre Campinas. Es una ciudad muy bonita, principalmente el [la] región de Barão Geraldo, donde se localiza la Universidad que [en la que] estoy estudiando.

[:] La Unicamp es increíble, el campus es perfecto, las personas son muy Chéveres! En la parte de la educación física hay una cancha de fútbol, piscina y cancha de tenis. Pero hablar de Campinas en general, es una ciudad muy difícil de desplazarse, no tiene un sistema de bus muy adecuado [adecuado] y complica mucho para trabajar.

Se [si] quiere visitarme, Campinas localiza [se localiza] en la región central para el interior de São Paulo, avísame que te envío [te envío] la localización de mi casa por el GPS.

[:] Abrazos!"

Vemos aquí que la confrontación con los poemas y demás géneros relacionados con el turismo permitieron al alumno manifestar una posición crítica como latinoamericano, habitante de un territorio y un espacio específico, pudiendo concebir tanto los aspectos positivos como los que pueden mejorar. También fue perceptible su posicionamiento como ciudadano, que no solamente describe la ciudad, sino que también entiende cómo funciona y se posiciona frente a problemas que le aquejan como usuario de la ciudad, aunque no fuera la suya, y a él como persona, por ejemplo el sistema de transporte público.

De otra parte, por elección o distracción, vemos que decidió no seguir la propuesta de escribir para un amigo hispanoamericano, sino a su padre. En este último caso, el objetivo de que fuera un amigo hispanohablante y no un brasilero era evitar la artificialidad de la situación, dado que él con su padre se comunica en portugués. A pesar de esto, no hubo una interferencia en el desarrollo del ejercicio ya que lo valioso es que sea capaz de producir sentidos para alguien en otra lengua. Bajo otras perspectivas, este alumno pudo haber sido penalizado por ese “no dicho” y su producción escrita y su deseo pudieron haber sido menospreciados.

En cuanto a lengua-discurso, cabe mencionar que fueron detectadas algunas inconsistencias en cuanto a vocabulario y formaciones más complejas y aún desconocidas para ese momento. Un ejemplo evidente es el cambio en el tratamiento, que pasó de *usted* a *tú* al final del texto. Sin embargo y de modo general, presenciamos que el alumno comprendió la relación de los verbos haber/tener/estar dentro del funcionamiento previsto en un e-mail.

El apunte final se refiere a la práctica realizada a partir del texto académico de Carmen Varela intitulado “La ciudad latinoamericana en nuestros días”⁶ en el que se discuten características de las ciudades latinoamericanas como lo son la estructura y la segregación por espacialidad. En los sentidos movilizados por los estudiantes fueron recurrentes las interlecturas y análisis críticos sobre las ciudades y los enunciados ocultos sobre estas usando como fundamento las lecturas literarias. Algunas producciones durante este taller fueron:

“...Es como la ciudad de Bogotá, en la que hay barrios como la Zona Rosa, que es un barrio sofisticado en contraste con otros [otros] más pobres, en que se pasa hambre. [...] En Santos, por ejemplo, tiene [está] la “linha do café”, que es un edificio muy antiguo y muy importante para la ciudad, pero hoy en día [día] está olvidado, a cena é [la escena es] de pobreza y suciedad. [...] el texto “las dos caras de la moneda” me hace pensar sobre esta dualidad, que muestra los dos pedazos de la ciudad”.

“Acredito [creo] que las ciudades latinoamericanas son bien similares, en su punto de dualidad antigua/tecnológica, pobre/rica. Por ejemplo, mi ciudad Santos tiene esas cuatro partes. La parte histórica que, dependiendo de la región, está muy abandonada y en suya [su] parte de los comercios que es más bien cuidada por causa de lo [del] dinero que es investido [invertido], usado en obras para que los [el] comercio mantengan sus rendas”.

6 Por falta de espacio para reproducir el texto integralmente dejamos el enlace al artículo, el cual se encuentra disponible On-line en: <<http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n2/art02.pdf>> Último acceso el 12/03/17.

Como vemos, en estas respuestas existen aspectos relacionados con la lectura de los poemas; estos se perciben como parte de la reestructuración de los alumnos que ahora saben que pueden pensar críticamente sus ciudades. Además, su vocabulario para hablar y pensar las dualidades de las ciudades aumentó y ahora es posible para ellos ver los aspectos positivos y negativos de la ciudad. Ejemplo de esto es el tono de crítica política para referirse a las obras públicas de la ciudad en mención. Esto nos permite pensar en que el alumno inició de hecho un proceso hacia otra posibilidad de expresar sus pensamientos en torno de la ciudad y de su relación con esta a través de diferentes prácticas intertextuales.

CONSIDERACIONES FINALES

Creemos que a partir de la lectura de textos literarios y el entrecruzamiento con interlecturas como *la biblioteca personal, el fuera de texto, las consideraciones de la lengua-discurso y otros géneros discursivos*, es posible plantear una enseñanza de lenguas procesual que valore la intimidad del alumno y su proyección al mundo. Para lograr una articulación entre esas interlecturas, los libros didácticos son una ayuda innegable. Aun así, es importante percatarse de su susceptibilidad de complementaciones en función de lo que el profesional de letras requiera para sus alumnos y no lo contrario. El libro debe trabajar para el profesor y los alumnos y no al revés.

No todo proceso debe ser medido cuantitativamente. Lo relevante para los alumnos es mostrar diferentes posibilidades de enunciar aspectos relevantes a su vida en otra lengua.

Eso es algo que no está previsto por pruebas internacionales que pretenden que el discurso sea repetido, uniformizado y restringido. Aquí tuvimos en cuenta que la literatura se puede presentar como transformadora, transgresiva, que involucra a la persona y que facilita el conocimiento de sí mismo y de su papel dentro de la sociedad para, así, poder participar de ella y poder re/construirla en conjunto.

No pudimos presentar de forma amplia cada uno de los ejemplos y prácticas que fueron movilizadas en la experiencia. Sin embargo, consideramos que otras prácticas son posibles e inclusive mejores, y que existen profesores que las incorporan actualmente a sus clases. Lo que es interesante, y que es propuesto por la M-D es que sea establecida una base para un conocimiento construido entre todos los implicados en una clase de lengua. El objetivo siempre debe ser propiciar una lectura placentera, crítica y que interese al estudiante; para que continúe y/o empiece sus propias lecturas. Estamos convencidos de que la literatura en la clase de ELE-B y de cualquier lengua moderna permite a los estudiantes dejar de ser simples hablantes de lengua española que repiten discursos prefabricados. Ahora puede tomar una posición enunciativa que los lleva a ser ciudadanos *de facto* y no simplemente habitantes de un territorio y un discurso.

REFERENCIAS

BUENO BAENA, D. A. *Lenguaje, poesía y ciudad colombiana*: lineamientos multidimensional-discursivos para la formación de hispanistas en Brasil. 2015a. 1 recurso online (129 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível

em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000957960>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

_____. Dimensión literario-cultural y lingüístico-discursiva en la formación en lenguas modernas a partir de dos poemas de José Luis Vidales. *Revista Abehache* N° 8, 2015b.

BRAIT, B. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. *Revista ANPOLL*, Brasília, n. 8, p. 187-206, jan./jun. 2000.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011[1985].

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

_____. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011[1985].

COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. In : *Langages*, 15e année, n°62, 1981. Analyse du discours politique [Le discours communiste adressé aux chrétiens] p. 9-128.

DA FONSECA, M. N. G.; GERALDI, J. W. O circuito do livro. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011 [1ª ed. 1985].

EAGLETON, T. *Ideology: an introduction*. London: Verso, 1991.

_____. *After theory*. New York, NY: Basic Books, 2003.

FANJUL, A. P. (Org.). *Gramática del español paso a paso: con ejercicios*. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2011.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011 [1ª ed. 1985].

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001[1985].

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura - Teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2002 [1993].

NEIRA, C. Bogotá en la poesía Colombiana: segunda mitad del siglo XX. In: *Cuadernos CES* nº 3, Bogotá: CES, Noviembre de 2003. Disponible on-line <<http://www.unal.edu.co/ces/documentos/publicaciones/cuadernos/cuaderno3.pdf>>. Acesso em: 22 oct. 2016.

ORLANDI. E. *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.

_____. (Org.). *CIDADE atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OSMAN, S. et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 3ª Ed. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; FRANÇOIS, H. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. Tradução Jonas de A. Romualdo. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (Orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Almeida, 2013.

SERRANI, S. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____. *Discurso e cultura na aula de língua/currículo – leitura – escrita*. Campinas, SP: Pontes; 2010. (1ª Ed 2005b).

WHITTAKER, S. La correspondance commerciale : apprentissage de stratégies discursives en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*. Paris, Vol. VI, p. 95-102, fev. 2001.

ANEXO A

LAS DOS CARAS DE LA MONEDA

(Paneos)

Zona rosa⁷ (En una tarde como de primavera)

Paneo

I

La avenida coronada por el alto follaje de los árboles, de vallas que anuncian el lujo y el confort, las terrazas a la sombra de parasoles que en esta ciudad deberían ser llamados sombreros de aguas. Una mujer pasea un perro de algodón como si fuera una paloma, un hombre de pipa y gabán va con un libro bajo el brazo como si fuera un melón, los muchachos hacen maniobras en sus caballos de hierro deslumbrando con el brillo de los metales, de sus chaquetas, la música que sale de uno de los muchos bares (hecha como de humo y ceniza) parece que saliera del sueño de una mujer de plástico: quizás así sean los bulevares de París, Roma o Nueva York.

Y a unos cuantos kilómetros, en las goteras de la ciudad, los campos sembrados de estacas, de púas, de minas, de hambre. La Parca haciendo de las suyas.

7 Es un espacio de interacción social y comercial delimitado por las alcaldías de algunas ciudades de Colombia. Dentro de la *Zona Rosa* de Bogotá existe otra zona llamada "*Zona T*" y que es reconocida por concentrar gran parte de los bares, boutiques y restaurantes más exclusivos de la ciudad.

VIEJO BARRIO⁸

El viejo barrio sabe que por los corredores y salones de sus atormentadas casonas se pasean fantasmas de sables y espadas. Que en su techumbre crece, bajo el apogeo de alas de palomar del príncipe, un moho de montaña, cactus de siglos. El viejo barrio sabe de callejones por los que se pasea el brillo del puñal y el ojo del maleante, de bares y tabernas en los que se fragua un polvo de ángel, manjares del diablo. El viejo barrio sabe de muros que hablan sobre el amor y la muerte, de nocturnos paseos de Silva, de pañuelos al viento de Vargas Vila, de cantarina fuente de Quevedo.

¡Candela que arde en mitad del pecho!

8 La referencia hecha por el autor es al barrio *La Candelaria* de Bogotá. Este se caracteriza por ser el lugar de inicio de la ciudad, específicamente en el *Chorro* o *Fuente de Quevedo*, también mencionado en el poema. A pesar del tiempo y de estar rodeado por la metrópolis, este barrio mantiene sus características de barrio colonial.

A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPAÑHOLA PARA TURISMO

Isabela Roque Loureiro (CEFET-RJ)

As diversas transformações sociais, econômicas, educacionais e políticas provenientes da transição do século XX para as primeiras décadas do XXI contribuíram significativamente para o surgimento do que Blanca Aguirre Beltrán (2004, p. 1109) define como “sociedad de la información y del conocimiento”. Esse novo modelo de sociedade, ávido pelo acesso a novos conteúdos e saberes, em particular àqueles que viabilizam o desenvolvimento científico e tecnológico, fundamentais para o progresso econômico, atribui um papel fundamental às línguas estrangeiras, que muito facilitam a comunicação nas esferas acadêmicas e, em especial, profissionais.

Para Aguirre Beltrán (2004, p. 1110), as demandas apresentadas por essa sociedade sugerem uma maior conexão entre a formação em idiomas e as necessidades do mercado de trabalho e de seus profissionais. Essas reivindicações não só contribuíram como também aceleraram as mudanças produzidas no ensino de línguas estrangeiras, criando condições favoráveis para o surgimento de novos métodos comunicativos e para o ensino-aprendizagem de idiomas com fins específicos, cuja proposta principal é atender as necessidades de comunicação de determinados

grupos de estudantes, como é o caso daqueles que se dedicam aos cursos de graduação, tecnológico e técnico em Turismo.

A partir dos estudos de Hutchinson e Walters (1987), Blanca Aguirre Beltrán (2004, p. 1111), no texto “La enseñanza del Español con fines profesionales”, assinala que o ensino de línguas com fins específicos teve seu início na década de 1960, nos países de origem anglo-saxônica, e tendo a língua inglesa como referência. Nesse período – que igualmente coincide com os avanços linguísticos da Linguística Aplicada e da Psicolinguística, ciências que se opuseram expressivamente aos métodos tradicionais de ensino de línguas e que possibilitaram a implantação de novos enfoques didáticos, com a proposta de estimular a capacidade de comunicação –, o homem manifesta uma forte necessidade de se comunicar e de interagir com outros povos e culturas. A partir desse momento, muitas foram as atividades, sobretudo, as relacionadas às ciências, à tecnologia e à economia, que passaram a solicitar a utilização de uma língua para a comunicação internacional; e a língua inglesa, segundo a autora, desde a 2ª Guerra Mundial, por questões sócio-históricas, econômicas e políticas, possuía todas as condições de desempenhar essa missão. Vejamos:

La transmisión de los nuevos conocimientos y las actividades comerciales requerían la utilización de una única lengua para la comunicación internacional. Por distintas razones - sobre todo el potencial económico de Estados Unidos, la lengua inglesa se encontraba en una posición privilegiada para convertirse en esa lengua internacional para la comunicación científica, técnica y comercial. (AGUIRRE BELTRÁN, 2004, p. 1111)

No caso da língua espanhola, Blanca Aguirre Beltrán (ibidem, p. 1113) atribui notável importância aos anos oitenta, devido à existência de uma significativa demanda de ensino e aprendizagem do idioma de Cervantes com fins específicos, bem como um visível interesse das academias, do mundo empresarial e também do mercado editorial em dois relevantes acontecimentos: a entrada da Espanha na Comunidade Econômica Europeia, atual UE, em 1986; e a realização do Congresso da Associação de Linguística Aplicada, em 1987, dedicado especialmente ao ensino de espanhol com fins específicos.

Hoje, deparamo-nos com vários eventos e publicações acadêmicas destinadas a discutir e aprimorar o ensino de língua espanhola com fins específicos que, como assinalamos, deve atuar fundamentalmente para atender as necessidades de comunicação de um grupo particular de aprendizes. E para que isso aconteça, o professor tem um papel essencial. Cabe a ele a tarefa de promover, a partir de suas práticas docentes, a integração de diversas áreas, apresentando aos alunos uma perspectiva multidisciplinar. E essa interação, segundo Aguirre Beltrán (2004, p. 1115), será produzida em um contexto internacional, “[...] lo que implica un conocimiento de las diferencias culturales en cuanto a *saber ser, saber estar y saber hacer*, es decir, los usos y costumbres que rigen en los países en los que se va a producir la comunicación profesional.”

Concha Moreno García e Martina Tuts (2004, p. 1185), no texto “La enseñanza del español del Turismo”, se ocupam igualmente do tema. Para as autoras, os docentes de Espanhol devem considerar, sobretudo, os aspectos socioculturais e as características dos interlocutores, a partir de princípios metodológicos que considerem a língua como um instrumento essencial

à comunicação. Daí, acreditam que o enfoque comunicativo, no ensino da língua espanhola para os profissionais de Turismo, é o mais eficaz, já que ele concebe a língua e a cultura como dois elementos indissociáveis no ensino-aprendizagem de uma LE.

Nesse contexto, o uso de textos literários de autores hispânicos nas aulas de Espanhol para Turismo torna-se fundamental, uma vez que funcionam como uma importante fonte de conhecimento e de reconhecimento da língua e das culturas ensinadas. Eles facilitam a inclusão dos futuros profissionais da área no universo sociocultural e linguístico que nós, educadores, almejamos ensinar e que os alunos, principalmente por questões acadêmicas e profissionais, devem devidamente conhecer.

Não obstante, o trabalho com textos literários, muitas vezes, não prioriza e valoriza o caráter estético e formal do texto. Ainda hoje, muitos são os docentes da educação básica que não consideram as especificidades do texto literário (TL), nem tampouco suas reais contribuições à formação dos aprendizes. No ensino superior, a realidade não é diferente. Segundo Roberto Retamoso (1997, p. 50), o discurso universitário dispõe de métodos e técnicas sofisticados e atuais, gerados pelas modernas disciplinas que estudam a linguagem sob pontos de vista diversos, mas os efeitos que geram esse tipo de tratamento são idênticos aos que produz o discurso escolar, já que o universitário, submisso, em muitos casos, a uma filosofia cientificista, potencializa um rompimento radical que a escola estabelece entre as linguagens poéticas e pedagógicas. Assim, conclui que:

[...] no es excesivo afirmar que la universidad reproduce y potencia las estrategias del discurso escolar, puesto que también sanciona la

relación de exterioridad e incluso de ajenidad con que la literatura y su lenguaje son tratados. La práctica universitaria no es más que una práctica metalingüística, que sitúa a la literatura en el lugar de otro al que hay que interpretar, pero también normalizar: el lugar, entonces, de un objeto sometido por las formas reductoras de un discurso que, pretendiendo describir y explicar sus mecanismos significantes, lo convierte en un ente formalizable según los métodos y los principios del conocimiento científico. (RETAMOSO, 1997, p. 50)

Dentre os diversos e possíveis efeitos dessa prática, um é devastador: a banalização do texto literário, ainda apresentado, em muitas aulas de LE, como um mostruário de estruturas gramaticais, fonemas e frases lexicais (GONZÁLEZ BOLAÑOS; PALMERO GONZÁLEZ, 2004, p. 225).

A utilização do TL apenas como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais, lexicais ou simplesmente para a realização de aulas de conversação desconsidera profundamente não só a diversidade e a riqueza desses materiais autênticos, mas também a significativa função social da literatura de promover um entendimento entre as diversas culturas no mundo. Isso faz com que as experiências da literatura, da leitura e do prazer de ler sejam reduzidas e silenciadas. Citamos:

En rigor, lo que acontece en el aula es la sumisión y el desplazamiento de los textos literarios por parte de los discursos que los toman por objeto. La experiencia de la literatura, la experiencia se su lectura y su goce, es sustituida

por un conjunto de prácticas discursivas que, pretendiendo hablar de ella, no hacen más que silenciarla. (RETAMOSO, 1997, p. 49)

O resultado dessas práticas é desastroso, especialmente porque esse silenciamento promove uma falsa ideia de que estudar literatura não é algo que contribui com a aprendizagem de um idioma estrangeiro. E esses nefastos procedimentos, que colaboram para a manutenção de uma visão distorcida do que é a literatura, não admitem a enorme possibilidade que o TL pode oferecer à compreensão da realidade social e cultural de uma determinada sociedade, de forma a desconstruir os estereótipos criados por falta de informação sobre os distintos povos e culturas (GAIAS, 2000, p. 75 apud LEAL, 2006, s\p).

É missão dos professores de LE combater o esvaziamento do texto literário, condição advinda de um sistema educativo tradicional e deficiente, principalmente por promover, em muitos casos, a memorização dos conteúdos. Assim como a língua, a literatura é um domínio fundamental na aprendizagem de uma LE, e cabe, portanto, ao docente a tarefa de seduzir, de conquistar o aluno, ensinando-lhe que ler é uma atividade altamente contagiosa, tal como nos evidencia Magnólia Brasil (2007), no texto: “Superar as diferenças para encontrar-se no outro: a literatura espanhola na sala de aula brasileira.” Segundo a hispanista:

[...] um professor que seja também um leitor terá maior oportunidade no desenvolvimento do processo de sedução/contágio, essencial para resgatar, no aluno, sua identidade leitora, para despertar-

lhe a fome do texto. E pela leitura do texto literário, já que a literatura abraça várias formas do conhecimento, como a história, a sociologia, a antropologia, a geografia, e do sentimento, numa ampla partilha dos bens culturais e humanos. (BRASIL, 2007, p. 17)

Não é nossa intenção transformar nossos alunos em Alonso Quijano, uma das mais importantes figuras de leitor da literatura universal, que “[...] del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio.” (CERVANTES SAAVEDRA, 2005, p. 29), mas sim formar leitores críticos e apaixonados pelo conhecimento que se pode construir a partir da interação com os textos lidos. Com isso, acreditamos que devemos ensinar aos discentes a ver o TL não como um instrumento distante de sua realidade, mas principalmente como uma singular ferramenta que lhes permita descobrir o mundo e a diversidade que nele reside.

Em oposição a muitas correntes que questionam e condenam o uso dos textos literários nas aulas de E/LE, posicionamo-nos convictamente a favor e o fazemos por vários motivos. Primeiramente porque acreditamos que as obras literárias devem ser vistas como enunciados, ou seja, como produtos da enunciação que se caracteriza, segundo Bakhtin (2006, p. 321), pela alternância de atos de fala, em uma relação dialógica. Nessas obras, principalmente em gêneros como o romance, esse revezamento se sobressai na medida em que consideramos a polifonia, em outras palavras, a multiplicidade de vozes e de pontos de vistas que se entrecruzam num mesmo campo discursivo, caracterizando, assim, a heteroglossia social.

O autor cria uma obra (enunciado) de discurso único e completo, no entanto, a produz a partir de enunciados heterogêneos. Cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturas dessas diversas vozes, logo, cada discurso é composto por vários discursos, por várias vozes, e é justamente a partir deste diálogo polifônico de interconsciências, construído historicamente e socialmente, que se origina a construção da consciência individual do falante, tão social quanto ideológica. Citamos:

O indivíduo, enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e inteiramente condicionada por fatores sociológicos. (BAKHTIN, 1995, p. 58)

Na obra *S/Z*, Roland Barthes (1980), através da metáfora de texto literário como trança, como tecido, também postula a pluralidade de vozes na escrita, o que vem ao encontro da teoria de Bakhtin a propósito da polifonia. Vejamos:

El conjunto de los códigos, cuando son apprehendidos en el trabajo, en la marcha de la lectura, constituye una trenza (texto, tejido

y trenza son la misma cosa); cada hilo, cada código es una voz; estas voces trenzadas— o trenzantes— forman la escritura: cuando está sola, la voz no trabaja, no transforma nada, ‘expresa’; pero desde el momento en que interviene la mano para reunir y entremezclar los hilos inertes, hay trabajo, hay transformación. (BARTHES, 1980, p. 135)

Assim, observamos que tanto para Barthes quanto para Bakhtin, a convivência de perspectivas diversas, que não se reduzem a um denominador único, constitui, por conseguinte, a essência da noção de polifonia.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1995, p. 32) comenta que entre a linguagem e o contexto em que ela se estabelece institui-se um sistema vivo e interativo que se dá principalmente pelo fato de um signo não existir somente como parte de uma realidade, mas também por refletir e refratar outra, de forma a distorcê-la, ser-lhe fiel ou até mesmo apreendê-la de um ponto de vista específico. Daí a ideia de a linguagem ser o resultado do contexto histórico-social no qual atua, podendo, dessa forma, influenciar as situações de interação verbal que acontecem entre os indivíduos.

Vivo e interativo é também o expressivo diálogo do texto literário com a realidade social. A literatura permite o acesso ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo e a si mesmas, quais os valores que guiavam suas trajetórias, quais os seus desejos, os seus preconceitos, os seus medos, os seus sonhos, as suas sensibilidades, enfim, os seus valores, tornando-se, sem dúvida alguma, uma fonte privilegiada para a leitura do imaginário (PESAVENTO, 2008, p. 82-83).

Apesar das expressivas diferenças de interesse e de classe social, não há artistas completamente indiferentes à realidade, ao meio em que vive, pois, de certa forma, todos acabam participando dos problemas vividos pela sociedade. Em oposição ao isolamento do TL no contexto de produção – conceito difundido enfaticamente pelos formalistas russos que, por atribuírem importância apenas aos elementos formais, acabavam desconsiderando o contexto no qual a obra estava inserida –, a obra literária deve ser compreendida como produto das enérgicas relações entre o escritor, o público leitor e a sociedade. E, como outras manifestações artísticas, ela não só nasce vinculada a uma determinada realidade, mas também pode interferir nela, contribuindo significativamente para o processo de transformação social. Daí a essencial importância de firmar a literatura num processo histórico-social.

E foram justamente essas relações que nos fizeram pensar na literatura como discurso que trata essencialmente da existência humana e que, segundo Tzvetan Todorov (1984, p. 173), melhor nos permite entender o mundo e sua notável diversidade:

[...] la literatura trata de la existencia humana, es un discurso, y tanto peor para los que le tienen miedo a las grandes palabras, orientado hacia la verdad y la moral. La literatura es un descubrimiento del hombre y de su mundo, decía Sartre; y tenía razón. No sería nada si no nos permitiera comprender mejor el mundo.

Os textos literários são materiais autênticos e, por isso, devem estar presentes no ensino de qualquer LE que privilegie

o enfoque comunicativo. Por ter como finalidade principal a comunicação, nós, docentes, não podemos ignorar sua riqueza e complexidade, nem tampouco seu caráter interativo, especialmente pelo fato de ele contar com a participação dos leitores, figuras responsáveis por preencher os diversos espaços e lacunas, dando-lhe novos significados e sentidos.

Através de nossas práticas docentes, é interessante desconstruir a ideia de estrutura estática do TL, bem como o fato de que a obra dispensa a atuação do leitor. Devemos desmitificar igualmente a falsa concepção de que todo texto literário possui uma interpretação única e absoluta, tal como muitos docentes equivocadamente costumam postular e que acabam por orientar, de maneira negativa, o pensamento do estudante, condicionado a vê-lo sempre a partir de uma visão limitada e aprisionadora. Vejamos:

Desde una perspectiva que privilegie la creatividad al abordar el texto literario, se hace necesario generar un método interactivo en la clase capaz de movilizar la actividad dialógica. Con ello queremos decir que la clase es diálogo, conversación, intercambio, desprejuiciado y despojado de esa falsa idea de perseguir a toda costa en el texto una “gran verdad”, una interpretación última y trascendente, tras la cual hay que andar en ciega carrera. Mucho menos cabe pensar que esa verdad está de antemano situada en la voz del profesor, que autoritaria y monológicamente orienta el pensamiento del estudiante. (GONZÁLEZ BOLAÑOS; PALMERO GONZÁLEZ, 2004, p. 227-228)

O texto literário estimula a construção do saber, do conhecimento, a partir das diversas interpretações que formularão seus leitores devido à sua natureza ambígua, polissêmica e autorreflexiva. Daí justifica-se a necessidade de analisá-lo sob uma visão interativa, na qual o aluno, além de realizar a leitura, deve interagir com ele para construir sentidos e significados, atuando, dessa forma, como coconstrutor desse particular processo de interação do ato de ler.

O resultado é o nascimento de leitores competentes. Diferentemente dos passivos, que compreendem a leitura como uma atividade de mera decodificação de informação e, muitas vezes, como uma prática indiferente que não lhe propicia saberes, prazer e fascínio, o leitor ativo atua como um sujeito crítico. Ele reconhece a ideologia subjacente ao texto e utiliza estupendamente competências e estratégias de leituras eficazes, o que, além de promover-lhe a autonomia, a independência, lhe permite ler o texto e compreender o mundo de um modo mais abrangente e consciente.

Para Aimée González Bolaños e Elena Palmero González (2004, p. 228), o ideal seria converter as aulas de LE num espaço produtivo de análises e discussões, em que as verdades relativas fossem usadas como possíveis metas e caminhos para potencializar novos saberes, conhecimentos que, por sua vez, devem ser construídos na própria sala de aula, preponderantemente, a partir da própria voz do estudante.

Cabe, portanto, ao professor de ELE a missão de construir esses espaços altamente significativos à aprendizagem, dessacralizando o texto literário e o abrindo a significações destituídas de estereótipos, a partir da intervenção criadora e produtiva do aprendiz que, segundo González Bolaños e Pal-

mero González (2004, p. 228) manuseia, joga, se apropria e o transforma em função de sua atividade inventora.

Outro importante motivo que justifica a inclusão do texto literário nas aulas de LE é a oportunidade de promover o contato com diversas culturas, o que muito nos aproxima da proposta de ensino intercultural, caracterizada pela promoção de valores relacionados à tolerância, empatia, diálogo e cooperação. Segundo Isabella Leibbrandt (2006), o uso dos textos literários com a intenção de impulsionar a aprendizagem intercultural conduz o processo educativo para a competência moral, tratando de eliminar preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias presentes em todas as sociedades que percebem a convivência com outras culturas como uma verdadeira ameaça e não como uma fonte de enriquecimento.

A leitura dos mais variados tipos de textos literários também nos permite ampliar as fronteiras e entrar em contato com universos desconhecidos, possibilitando, assim, um melhor entendimento da diversidade. No artigo “El aprendizaje intercultural a través de la literatura”, Isabella Leibbrandt (2006) comenta que os estudantes, por falta de experiências pessoais e, sobretudo, de conhecimentos, frequentemente tendem a demonstrar uma atitude marcada por preconceitos e certa intolerância com relação ao outro e ao desconhecido, e, nesse sentido, a literatura acaba revelando-lhes outras perspectivas e realidades, apresentando aos discentes que “[...] son mucho más los referentes que compartimos que los que nos diferencian.” (LEIBRANDT, 2006, s/p).

Em um mundo cada vez mais intercultural, não podemos ignorar a função social da literatura, que muito facilita o aprendizado das diferentes culturas no mundo. E foi baseando-nos

nessa perspectiva que decidimos incluir alguns textos literários nas aulas de língua espanhola para os alunos do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, ofertado pelo CEFET-RJ, na Unidade de Nova Friburgo, com a intenção de melhor desenvolver determinados conteúdos relacionados à área.

Trata-se de um curso voltado para a gestão das práticas turísticas, o que exige do aluno não só um amplo conhecimento de matérias, como Administração, Economia e Turismo, mas também de disciplinas das áreas humanas, como História, História da Arte e Línguas Estrangeiras. Durante o curso, os alunos estudam até o quinto período Língua Inglesa e Língua Espanhola, e cada disciplina possui um total de trinta e seis horas por semestre. Apesar da reduzida carga horária para realizar um trabalho em LE, as ementas do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, ofertado pelo CEFET-RJ/Nova Friburgo, foram planejadas com a intenção de promover nos discentes uma reflexão sobre a língua espanhola e suas variedades peninsular e americana, tomada em seu uso concreto enquanto produto e condição do pensamento, da cultura e da identidade dos povos que a utilizam.

São oferecidos aos alunos os subsídios necessários para o desenvolvimento das quatro habilidades: escutar, falar, ler e escrever. Destacamos ainda que o desenvolvimento das competências linguísticas em espanhol como língua estrangeira se dará a partir de diferentes gêneros discursivos e tipologias textuais, materiais autênticos e contextualizados, a fim de melhor capacitar os futuros profissionais da área para o mercado de trabalho. E é dentro desse contexto que justificamos nossa proposta de trabalhar com os textos literários durante a abordagem de certos temas, já que são materiais autênticos e enriquecedores por excelência.

Um importante ponto a ser estudado durante o curso de Língua Espanhola IV é o descobrimento da América Hispânica, em 1492. Não obstante, antes de chegar propriamente ao tema, fez-se necessário adentrar na história da Espanha para melhor contextualizar as nuances desse processo de conquista, marcado por diferentes vozes: os discursos dos opressores e dos oprimidos. Para promover uma maior conscientização dos alunos sobre as questões políticas, históricas e, principalmente, culturais da Espanha e da América Latina, realizou-se a leitura e discussão de textos críticos, tais como “Las tres culturas”, “Hacia la unidad”, “La expulsión de los judíos” e “Todo es posible”, presentes na renomada obra *El espejo enterrado* (2001), do escritor mexicano Carlos Fuentes. Através deles, os discentes conheceram as múltiplas contribuições dos árabes e judeus no desenvolvimento da Espanha, uma das principais potências europeias do século XV, o processo de reconquista espanhola e as motivações e os interesses dos monarcas espanhóis em financiar a expedição marítima liderada por Cristovão Colombo às Índias.

Também trabalhamos com o prólogo da obra *Diario de Colón* (1972), em que exploramos, além das estruturas e particularidades do gênero diário íntimo, o relato sobre a viagem, a chegada à América e as primeiras impressões relatadas a respeito dos nativos; e com o livro *O paraíso destruído* (2011), de Frei Bartolomeu de las Casas que, diferentemente da visão idealizada apresentada no citado *Diario*, problematiza a opressão e a brutalidade empreendidas pelos colonizadores espanhóis na América Hispânica, o que resultou na morte de milhões de indígenas e na perda inestimável de muitos patrimônios culturais, destruídos majoritariamente em nome da fé cristã e da intolerância, em outras palavras, da não aceitação da cultura do outro.

A partir da leitura e da análise dos textos, foi criado um significativo espaço coletivo de construção de conhecimento, uma vez que os alunos se depararam com diferentes visões e pontos de vista sobre os temas. É relevante comentar que também trabalhamos com cenas do filme *1492, a conquista do paraíso* (1992), de Ridley Scott, com a intenção de analisar, a partir da linguagem cinematográfica, a representação feita pelo diretor dos acontecimentos e as relações existentes com os demais materiais examinados.

Na disciplina Língua Espanhola IV, tratamos também das principais civilizações pré-hispânicas no Novo Mundo: os maias, astecas e incas, e suas inestimáveis contribuições para as gerações futuras, o que está intrinsecamente relacionado às noções de turismo histórico e turismo cultural. Quando analisamos, por exemplo, os legados dos incas no mundo hispânico, torna-se fundamental falar do mais imponente deles: Machu Picchu, eleito uma das sete maravilhas do mundo moderno. Inscrito desde 1983 na lista de Patrimônios da Humanidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Santuário Histórico de Machu Picchu, há muitos anos, tem sido uma das atrações turísticas mais visitadas do mundo, e antes de estudá-lo propriamente como um destino turístico patrimonial, nos pareceu interessante apresentá-lo por sua descomunal beleza e impressionante história, representada no poema “Alturas de Machu Picchu”, do poeta chileno Pablo Neruda, publicado em 1950, em *Canto General*.

As doze partes que compõem o poema “Alturas de Machu Picchu” são reveladoras. No entanto, devido à extensão do programa e à limitação da carga horária, analisamos apenas o último canto, o XII. Através dele, foi possível compreender a

importância dessa grandiosa herança deixada pelos incas, descoberta apenas em 1911 pelo pesquisador norte-americano Hiram Bingham, em uma de suas expedições científicas pelo Peru.

Segundo Bakhtin (2006, p. 360), a literatura é parte inseparável da cultura, sendo, portanto, inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz continuamente, ligá-la depressa a fatores socioeconômicos, por assim dizer, passando por cima dela. E foi justamente dessa próspera conexão que surgiu a ideia de incluir, em nossas práticas docentes, alguns textos literários nas aulas de espanhol para o turismo, já que o aprendizado de uma língua estrangeira deve contemplar o componente intercultural.

O poema “Alturas de Machu Picchu”, bem como outros textos literários explorados por nós, foi estrategicamente utilizado na disciplina Língua Espanhola IV como um material autêntico que por si só comunica diversos aspectos: a história dos incas, as diferentes vozes do discurso, uma seleção refinada de vocábulos que nos remetem às paisagens e aos povos andinos, aos constantes jogos de tempos e modos verbais, dentre outros, possibilitando aos discentes uma aprendizagem contextualizada e, sobretudo, enriquecedora, dado o contato com outras realidades, com novos mundos.

Inúmeros foram os benefícios constatados a partir do trabalho com os textos literários nas disciplinas de Língua Espanhola. Através deles, observamos que os alunos manifestam maior interesse pela leitura, o que inegavelmente favorece o desenvolvimento de diversas competências leitoras, inclusive da literária, marcada por “[...] un lenguaje metafórico y simbólico cuyos dominios no se puede acceder sin que haya un esfuerzo de construcción interpretativa, tal como una coautoría.” (LEAL,

2011, s/p). E também não podemos deixar de comentar sobre a competência gramatical, também aprimorada a partir do momento que o discente entra em contato com diversas linguagens e gêneros discursivos.

Para Isabella Leibrandt (2006, s/p), o trabalho com os textos literários, especialmente no ensino de uma segunda língua, oferece, devido à riqueza temática, muitas possibilidades de “[...] motivar, despertar el interés y suscitar al alumno para otras lecturas que profundizarán en los conocimientos sobre el país, su cultura, historia y actualidad permitiendo un acercamiento al país a través del texto literario y desde la perspectiva de sus protagonistas”.

Sendo assim, acreditamos que apresentar aos alunos de Turismo, futuros mediadores interculturais (MORENO GARCÍA; TUTS, 2004, p. 1203), os mais diversos pontos de vista e opiniões, as diferentes culturas, costumes, identidades e realidades, através do texto literário, é fundamental para que eles possam amadurecer e melhor desenvolver uma consciência crítica sobre a diversidade do mundo que os rodeia, aspectos essenciais para a harmonia dos povos, em outras palavras, para o tão esperado entendimento da humanidade.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines profesionales. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTHES, R. *S/Z*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1980.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BRASIL, M. Superar as diferenças para encontrar-se no outro: a literatura espanhola na sala de aula brasileira. *Anuário brasileiro de estudos hispânicos*, 2007. p. 16-21. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejeriasexteriores/brasil/2015/publicaciones/abeh2007sde.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CERVANTES SAAVEDRA, M. de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Tomo I. Buenos Aires: Eudeba, 2005.

GONZÁLEZ BOLAÑOS; A.; PALMERO GONZÁLEZ, E. Literatura y lengua en diálogo. *Glosas didácticas*. Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas. ISSN-e 1576-7809, n. 11, 2004. Disponível em: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/20gonzalez.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEAL, J. Literatura y enseñanza de E/LE. In: *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2011. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/literele.html>>. Acesso em: 12 out. 2015.

LEIBRANDT, I. El aprendizaje intercultural a través de la literatura. In: *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2006. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>>. Acesso em: 12 jan.2015.

MORENO GARCÍA, C.; TUTS, M. La enseñanza del español del turismo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RETAMOSO, R. Sobre la pedagogía de lo literario. In: RETAMOSO, R. et al. *La enseñanza de la literatura como problema*. Rosario: UNR, 1997.

TODOROV, T. *Crítica de la crítica*. Una novela de aprendizaje. Caracas: Ed. Monte Avila, 1984.

VARGAS LLOSA, M. *La verdad de las mentiras*. Madrid: Santillana, 2002.

DIÁLOGO BARROCO: LITERATURA E ARQUITETURA NO ENSINO SUPERIOR

Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN)

“A boa literatura, embora contenha sempre as marcas do social e do nacional, não conhece fronteiras geográficas.”

(Leyla Perrone-Moisés)

Leyla Perrone-Moisés, através de um discurso acertado sobre a perenidade da literatura, nos conduz ao plano da não fronteira, ou seja, a obra literária não admite divisas, não permite delimitar-se ao simples campo do nacional ou regional. Pelo contrário, a literatura deve ser pensada como algo acima do plano cartesiano das datas historiográficas, deixando de seguir simplesmente as marcações dos estilos tão caros ao século XIX. É assim que compreendemos a literatura, sem amarras históricas – que não pode ser confundido com anacronismo; concebemos a arte literária como uma obra aberta, no dizer de Umberto Eco (2010), em que seja possível estabelecer diálogos entre épocas, entre estilos, entre vozes e gêneros, etc. Por essa razão, ao compreendermos que a literatura transpõe os tempos e os círculos, conseguimos observar uma dialética perfeita entre o texto literário produzido no barroco seiscentista e a arquitetura

tura. Todos sabem que não é possível estudar o Barroco sem dialogar com as outras artes, a música, a pintura, a escultura, a arquitetura, etc., tendo em vista que esse estilo, segundo Francisco Ivan da Silva (2013, p. 9) é uma constante universal, à luz do pensamento de Eugênio D’Ors:

Seu conceito de Barroco rompe a linha de tempo historicista e se firma na ideia de Barroco como uma constante; conceito que abre um largo espaço no campo dos estudos barrocos contemporâneos. [...] Diria que D’Ors eleva o Barroco a uma categoria de arte universal.

Um exemplo disso é a Espanha que, no seu *Siglo de Oro*, elevada à categoria de Império com a ascensão ao trono de Carlos V, explode na produção de várias artes, sendo, portanto, influenciadora do esplendor do Barroco na Europa e nas regiões sob seu domínio. Como afirma Bartolomé Bennassar (2001), a Espanha não é singular, mas plural, sendo possível dizer “Espanhas” para aquele reino que, durante anos, foi o “dono” do mundo. Nesse sentido, estudar a literatura espanhola do Século de Ouro nos convida, impreterivelmente, a dialogar com outras artes, no encaixe da história, para que a visão sobre esse período possa ser a mais ampla possível, além do que os alunos terão a oportunidade de enxergar a modernidade de um estilo que teve seu auge no século XVII.

LITERATURA ESPANHOLA NO ENSINO SUPERIOR

Este artigo se motiva, em primeiro lugar, a tentar responder à pergunta: “Por que estudar literatura?”, título do livro

de Vicent Jouve (2012). Num mundo como o nosso, em que o que mais interessa às pessoas é o meio digital com sua linguagem telegráfica, o texto literário vem perdendo força, porque implica tempo, e as pessoas anseiam por informações mais voláteis. O prazer de ler, de degustar as linhas de um romance, o ritmo de um poema, o clímax de um conto, perdeu lugar para as notícias rápidas da internet, para os *emoticons* das redes sociais.

A partir da pergunta de Jouve, criamos a seguinte: por que estudar literatura barroca? É o que se pretende responder ao longo destas linhas, motivado pela realização de uma atividade de campo da disciplina de Literatura Espanhola I do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Essa disciplina é ofertada em todos os semestres aos alunos do curso, o que possibilitou ter, em um ano, experiência com dois grupos diferentes.

A atividade de campo, denominada Viaje barroco, ocorre sempre na terceira unidade, visto que é a que corresponde ao estudo da literatura barroca na Espanha. Sendo assim, os alunos só viajam após terem feito leituras e discutido as questões teóricas em sala de aula, podendo então observar os pontos de contato entre o texto literário de Gôngora, Quevedo, Calderón de la Barca, Lope de Vega, por exemplo, e os edifícios barrocos visitados: igrejas, museus, praças, corroborando o que nos afirma Borngässer (2004, p. 79): “[...] la pintura de Velázquez o de Zurbarán y el teatro de Lope de Vega forman parte de las creaciones más extraordinarias del barroco europeo universalmente reconocidas.” Embora a visita não aconteça na Espanha, já que se está estudando a literatura desse país especificamente, entrar em contato com o Barroco nordestino, em especial, dos estados da Paraíba e de Pernambuco, possibilita aos alunos compreen-

der que o Barroco é uma arte universal. Obviamente que a arquitetura do Barroco nordestino não é a mesma que a europeia, especialmente a da Península Ibérica, porém as características principais desse estilo são encontradas nesses espaços, por isso sua dimensão universal. Na mesma proporção, é importante que os alunos observem essas características e entendam que o Barroco aqui na América é diferente; na verdade, se adaptou aos novos ares, ao novo material, à nova mentalidade. Um exemplo disso é a pintura do teto da Igreja do Convento de Santo Antônio em Igarassu/PE, na qual é possível observar traços negros no rosto de Nossa Senhora e no dos anjinhos, o que é muito comum no Barroco brasileiro:

FIGURA 1: DETALHE DO FORRO DA IGREJA DE SANTO ANTÔNIO – IGARASSU/PE



Fonte- Foto elaborada pelo autor em 2016.

O que houve aqui no Brasil, em se tratando de produção artística da época colonial, foi o espelhamento das produções europeias. Isto é, realizamos aqui, por meio do princípio da imitação aristotélica, as mesmas atividades artísticas que vinham sendo feitas na Europa, seja no campo da literatura, da arquitetura ou da pintura. A *imitatio* barroca possibilitou ao Barroco brasileiro produzir verdadeiros monumentos, como é caso do centro histórico das cidades mineiras de Ouro Preto, Tiradentes, Mariana, São João del Rei, para citar algumas, onde é possível entender a cornucópia barroca, isto é, a abundância, o exagero, o desperdício, a vertigem. Porém, é preciso dizer que imitar não é o mesmo que copiar. O Barroco no Brasil foi transformado, ressignificado, “[...] as formas de vida trazidas da Europa sofreram aqui um continuado processo de transformação.” (TOLEDO, 2012, p. 30). O modelo foi o europeu trazido pelos ibéricos, com especial atenção para os jesuítas que “[...] transplantaram o Barroco do Velho Mundo para o Novo Mundo.” (SILVA, 2013, p. 26); no entanto, aqui, ele foi mesclado ao solo brasileiro e, numa espécie de amalgamação, transformado. Tudo aqui era diferente dos ares europeus, o clima, a matéria-prima, a mão de obra, as funções, o solo, razão pela qual temos um Barroco único, diferente, novo, mas ao mesmo tempo em consonância com sua gênese.

Além dos textos teóricos de literatura barroca, os alunos leem o livro *Como reconhecer el arte barroco*, de Flavio Conti (1980), no qual, de forma simples e didática, o autor vai ensinando técnicas de como observar a arquitetura, a pintura e a escultura, e reconhecer nelas os traços do Barroco, como, por exemplo, a exuberância na decoração dos interiores e exteriores dos edifícios, o efeito de luz e sombra nas pinturas, a técnica

do ilusionismo. O púlpito da Igreja de Santo Antônio em João Pessoa/PB ilustra perfeitamente essa característica da decoração exuberante, do trabalho com a talha, com a riqueza de detalhes, com as imagens simbólicas, tanto que ele já ganhou prêmios como um dos mais bonitos púlpitos barrocos do mundo:

FIGURA 2: PÚLPITO DA IGREJA DE SANTO ANTÔNIO, JOÃO PESSOA/PB



Fonte- Foto elaborada pelo autor em 2016.

Nossa viagem de campo foi realizada com o seguinte roteiro: em João Pessoa/PB, Centro Cultural de São Francisco (Igreja e Convento de Santo Antônio), construído em 1589

pelos frades franciscanos, Igreja de Nossa Senhora do Carmo (construída pelos carmelitas em 1591), Igreja de Santa Teresa de Jesus da Ordem Terceira do Carmo (concluída em 1777); em Igarassu/PE, Igreja e Convento de Santo Antônio (igreja fundada em 1588 e pinacoteca), Igreja de São Cosme e Damião (a mais velha igreja católica em funcionamento no Brasil, construída em 1535); em Recife/PE, Capela Dourada (capela da Ordem Terceira de São Francisco, construída entre 1696 e 1724), Igreja da Madre de Deus (construída em 1709), Rua dos Judeus (onde há a primeira sinagoga das Américas), Instituto Ricardo Brennand (pinacoteca, castelo São João e galeria de obras de arte dos séculos XVI e XVII). Em uma viagem de dois dias, foi possível visitar todos esses monumentos.

Como atividade avaliativa da disciplina, foi entregue um roteiro com orientações sobre a elaboração de um relatório no qual cada participante deveria descrever, com detalhes, todo o trajeto realizado, relatando as informações dadas pelo professor e/ou pelos guias locais, ilustrando com fotografias feitas pelos alunos. Além disso, nas orientações entregues pelo professor da disciplina e coordenador da atividade de campo, havia quatro perguntas as quais deveriam ser respondidas com o objetivo de constatarmos que é possível encontrar pontos de diálogo entre as obras literárias barrocas estudadas em sala de aula e o Barroco plástico das cidades visitadas. Portanto, a seguir, analisaremos as respostas dadas pelos alunos para cada uma das perguntas do roteiro de viagem. Antes disso, porém, é preciso informar que a análise dos relatórios de viagem foi feita com dois grupos de alunos diferentes, do ano de 2016. No primeiro semestre, participaram da atividade 18 (dezoito) alunos e, no segundo, 19 (dezenove). Dos dois grupos de alunos, escolhemos apenas

10 (dez) relatórios para comentar aqui neste trabalho, cinco de cada semestre, visto que muitos deles se repetem nas respostas e não acrescentam novidades para a análise. Cada um dos alunos será nominado por uma letra do alfabeto: de A a J. Gostaríamos de destacar também o apoio de outros professores do curso de Letras/Espanhol que participaram da execução dessa atividade.

a. *A visita aos monumentos ajudou a compreender melhor as características do Barroco estudadas nas aulas?*

Para essa primeira pergunta, foram unânimes as respostas dadas pelos alunos. Para eles, visitar os monumentos do Barroco nordestino contribuiu em grande medida para compreender as características mais gerais desse estilo. Para ilustrar, escolhemos as respostas de três alunos. O Aluno A respondeu da seguinte maneira:

Las visitas a los monumentos barrocos ayuda mucho con la comprensión de lo que estudiamos en las clases de literatura, al ver las esculturas, los cuadros y todos que tiene que haber con el barroco el aprendizaje es más significativo [...].

Vale destacar que as respostas dadas pelos alunos foram copiadas literalmente aqui neste trabalho, por isso, podemos verificar diversas inadequações no que diz respeito à produção escrita em língua espanhola. O que vale para nossa análise, no entanto, são as informações dadas sobre a aprendizagem do conteúdo ministrado nas aulas de literatura. Vejamos o que considerou o Aluno B:

Por supuesto. En las iglesias, capillas, conventos y museos que visitamos, vimos verdaderos monumentos del arte barroco, donde las características del estilo estaban bastante presentes. Llamen la atención la decoración exuberante y las obras sacras que adornan las iglesias y capilla. La ornamentación caprichosa y exuberante de la capilla dorada del Convento Santo Antônio, en Recife-PE, es un ejemplo típico, pues casi todos los rasgos de estilo barroco están *allí presentes*.

Para esse aluno, o que lhe chamou a atenção foi a ornamentação das igrejas, capelas, imaginária e, por isso, ele destaca a exuberante decoração da Capela Dourada em Recife/PE. Já o Aluno J, por sua vez, em sua resposta, apresenta mais características do Barroco que ele pôde verificar na visita, embora não faça isso através de exemplos:

La visita a los monumentos posibilitó comprender las características del Barroco, o sea, la composición dinámica, el predominio del movimiento con la eliminación de líneas retas, la relación entre la arquitectura y esculturas, valorización de la construcción de los altares con mucho lujo y aplicación de mucho oro, las pinturas de los techos con efectos ilusionistas, fachadas simples contrastando con la decoración interior, contrastes de luz y sombra presentes en las iglesias.

b. *O contato com a forma plástica do Barroco ajudou a compreender os textos literários estudados?*

Esta é uma pergunta importante do ponto de vista dos objetivos para os quais se direciona a viagem de campo, pois procura estabelecer um ponto paralelo entre a visita e os textos literários lidos durante as aulas. E, por isso, destacamos a resposta do Aluno B, porque ele dá exemplos de como as características do barroco plástico se tornaram visíveis nos textos literários. Vejamos:

Sí. Principalmente en la pintura de los cuadros donde se observa el contraste – el color oscuro con efectos de focos de luz que crean zonas de sombra y algunas figuras que pretenden transmitir sensación de movimiento. En mis observaciones, hay un predominio del color oscuro. Eso refleja el desengaño del mundo, la fugacidad de la vida, el pesimismo y la crisis. Eses temas son tratados en textos que vimos en la clase, como el soneto Salmo XVII, de Francisco de Quevedo, que presenta un tono melancólico, pesimista, sobre el paso de la vida.

É uma resposta que conclama nossa hipótese de que os alunos apreendem muito melhor as características do Barroco tendo contato com sua plasticidade. Sabe-se que, através da internet, é possível ter acesso a todos esses lugares, porém, a visita in loco possibilita apreender os conceitos com mais exatidão, dado o que responderam os alunos dessa viagem de

campo. Durante as aulas, o professor ilustra o conteúdo teórico com imagens do mundo barroco, contudo, observar a olho nu as volutas, o claro-escuro, o drama da imaginária, provoca no espectador as mesmas sensações da análise de um poema gongorino. O Aluno F nos dá a medida certa dessa dimensão:

En las clases sobre el Barroco, no tuve una dimensión de lo esplendido y mientras asustador de lo que se tratara el arte barroca en Brasil, en este caso en las ciudades citadas, mismo con la muestra de fotos y descripciones del lugar, nada podría sustituir en efecto, la sensación de ver a simples vista. De hecho, la idea del “asombro” es real, las obras de arte, las más “sencilla” que había, era rica en elementos y características barrocas.

O Aluno F se refere a uma das características barrocas mais ilustrativas, o assombro, através do qual o fiel leitor é fisgado. Assim como as *Soledades* de Gôngora provocaram assombro aos leitores na Espanha do século XVII, com seus hipérbatos, metáforas e metonímias, muitas pinturas, muitas naves, muitos retábulos e imaginária provocam vertigem ao espectador, pois, como considera John Bury (2006, p. 65), “[...] os objetivos do Barroco eram emocionais, e os resultados comoventes, turbulentos, hipnóticos, buscando atingir a ilusão do ilimitado.”. Um dos lugares dessa viagem barroca a que tanto se referem os alunos quando tratam desse assombro é a Capela Dourada em Recife/PE. Nela, é possível observar o esplendor do Barroco brasileiro, o *horror vacui*, a decoração exagerada, o luxo do douramento, tudo harmônico, desde os azulejos portugueses com

cenas do mundo profano às imagens sacras com sua encenação dramática. Para Benedito Lima de Toledo (2012, p. 74), há ali uma civilização.

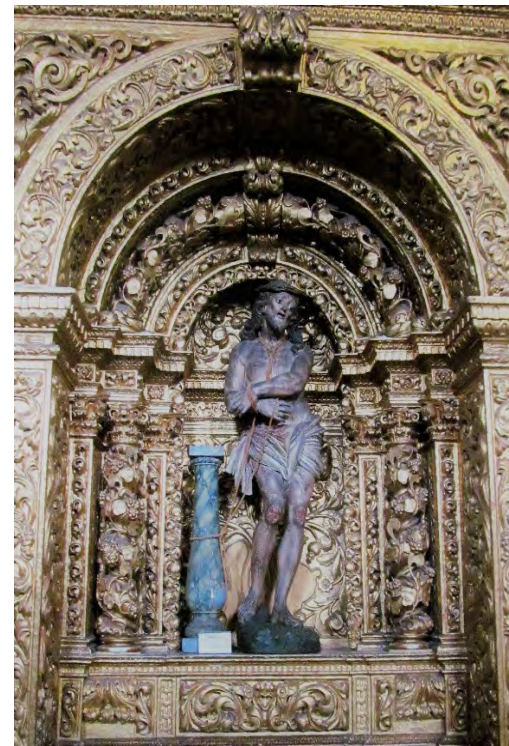
Alguns monumentos, como a Capela Dourada de Recife, sintetizam uma civilização. O azul do azulejo casa muito bem com o ouro da talha, que sem interrupção se desenvolve pelas paredes e envolve a pintura narrativa. A “amarração” é perfeita, do forro ao piso.

O Aluno C também menciona o impacto que sofreu ao conhecer esse espaço da igreja católica:

El viaje superó mis expectativas, yo no conocía los lugares que fuimos. Una cosa es aprender en clase, otra cosa es ver la historia en su frente, de ver todo que fue aprendido, siendo de fato allí, correspondido. La capilla dorada de Recife fue lo que más me encantó [...]

Dentre as imagens da capela, destacamos o Cristo na coluna, que representa Cristo nos seus dias de calvário, em seu martírio. O rosto da imagem ilustra perfeitamente a perturbação pela qual passava o personagem histórico, revelando o lado dramático do Barroco. Ao se deparar com essa imagem, o fiel é hipnotizado, entrando na cena e sentindo as agruras do deus em sofrimento.

FIGURA 3: CRISTO NA COLUNA, CAPELA DOURADA, RECIFE/PE.



Fonte- Foto elaborada pelo autor em 2016.

- c. *Existem semelhanças entre as características estudadas na literatura barroca com a plasticidade do Barroco presente nos monumentos: volutas, colunas, torres, retábulos, imaginária?*

O objetivo desta pergunta era observar se os alunos conseguiriam entender que muitos movimentos estilísticos estudados nas obras literárias significam a mesma coisa que muitos

símbolos arquitetônicos nas igrejas visitadas. As volutas, representando a circularidade do Barroco como constante universal, característica também percebida nas colunas salomônicas, que, em forma de espiral, traduzem o início e o fim da vida humana, estão presentes em forma de conceitos nos poemas barrocos. E alguns alunos conseguiram atingir esse objetivo, como o Aluno I:

La representación del movimiento explica los temas relacionados a la brevedad de la vida, de la afición por la representación del tiempo. El asombro y la intención de hacer olvidar a la crisis que sugiere la preocupación con lo que se escribe, con los efectos de palabras y historias que mantienen el pueblo olvidado de la crisis. El contraste entre claro y oscuro demarca la oposición de ideas, y/o de términos, también característicos del barroco.

Sobre a noção de movimento, Flavio Conti (1980, p. 4) afirma: “[...] el Barroco fue movimiento, ansia de novedad, amor por lo infinito y lo no finito, por los contrastes y por la mezcla audaz de todas las artes. Fue tan dramático, exuberante y teatral, como serena y contenida había sido la época precedente.” Tudo isso é perfeitamente visualizado na Figura 3, o que os alunos puderam observar com mais atenção porque o guia da Capela Dourada fez uma explicação mais demorada sobre o Cristo na coluna. Por isso, muitos relatórios trazem esse exemplo da dramaticidade tão presente no mundo barroco.

Por outro lado, há respostas mais comedidas, mais sucintas, mas que não deixam de ser importantes e reveladoras

da aprendizagem significativa que os alunos obtiveram durante as visitas, como é o caso do Aluno D: “[...] columnas, torres, retablos, todo esto fue visto por el ojo desnudo. Con la ayuda de guías, maestros y nosotros mismos, los estudiantes universitarios de español, comprendemos mejor la literatura y su gran importancia.”

d. *É possível compreender o Barroco da literatura espanhola visitando monumentos do Barroco brasileiro?*

Esta última questão permite aos alunos refletir sobre o diálogo entre o que eles estudam em língua espanhola e a arquitetura de seu país. Em suas respostas, eles confirmaram essa possibilidade, encontrando naqueles monumentos os mesmos traços, as mesmas linhas, o mesmo ideal do Barroco espanhol. O Aluno H, por exemplo, afirma: “[...] fue posible comprender el barroco de la literatura española visitando monumento del barroco brasileño, pues los detalles siguen la misma línea: exagero, teatro, volutas.”. O Aluno I, por sua vez, avança na sua explicação e consegue chegar ao cerne dessa atividade, que é fazer com que alunos de literatura espanhola que estudam o Século de Ouro espanhol consigam enxergar pontos de convergência com a arquitetura brasileira do século XVII e XVIII:

[...] visitar a monumentos barrocos brasileños no solo contribuye para entender la literatura barroca española, como creo que sea esencial para aquellos que necesitan de este entendimiento. Es importante para que se pueda comprender que las características del barroco

no es algo que solo encontramos en la literatura, pero que es fácil observar en otras representaciones artísticas. Necesitamos de esta experiencia para entender que el barroco fue mucho más de que un movimiento artístico, fue una herencia cultural que puede ayudar a comprender el hombre y su capacidad de representar los valores de su época.

Essa resposta traduz todo o ideal do pensamento barroco moderno, pois o “Barroco não foi apenas um estilo de arte, foi uma civilização.” (TOLEDO, 2012, p. 36). Muitos outros estudiosos do assunto comungam desse pensamento, conforme nos explica Baeta (2012, p. 68): “[...] antes mesmo de Eugenio D’Ors, Croce já compreendia o Barroco como um fenômeno cultural, e não apenas um estilo artístico.” Juntamo-nos a esse conjunto de pensadores e levamos aos alunos a compreensão do Barroco como trans-histórico, universal, que não vê barreiras, podendo ser encontrado entre os mais diferentes povos, nas mais diferentes regiões do mundo, em línguas e culturas distantes das que geraram o estilo.

O que nos felicita ao concluir este relato de experiência é o fato de observar, nas respostas dos alunos dos dois grupos analisados, que todos conseguiram enxergar os pontos convergentes entre o texto literário do Barroco espanhol e os traços arquitetônicos do Barroco nordestino, como é nítido no relato do Aluno G:

Es muy importante decir que el barroco de Europa también está presente en Brasil. Hay semejanzas entre las técnicas empleadas por

los artistas, una vez que el barroco sigue un padrón de arte fija, con reglas y técnicas, pero cada nación o pueblo realiza adaptaciones a lo largo del tiempo, y el arte sufre influjo importantes como es el caso de Brasil y Latinoamérica con el barroco tropical.

O mais importante é que nos conduz sempre para a sala de aula de literatura, porque acreditamos que ela ainda pode “salvar” o mundo de sua inanição, é que essa viagem trouxe algo novo para a vida dos alunos, não só pelo fato de terem aprendido sobre o Barroco, mas também por ter acrescentado algo novo à vida deles, como nos confessa o Aluno E:

Todo lo que vi ayudó para comprender mejor el Barroco y sus características, pues es distinto de los textos, en la visitación a los sitios vi las texturas, las formas, el color, sentí en la piel lo que la arte puede hacer en la cabeza de un hombre, pues con la arte plástica es más fuerte, seguramente los textos ayudaron a comprender el Barroco, más el viaje fue muy interesante para tener contacto con la forma del Barroco ayudando a comprender mejor los textos estudiados en las clases de la asignatura de Literatura Española, lo que trae semejanzas entre los textos y la realidad vivida en el viaje, un ejemplo de eso son las columnas salomónicas que me ofrece condiciones reales para que yo comprenda mejor el barroco de la literatura española. Además de eso, el viaje fue grandioso para mí vida personal.

Concluimos, assim, acreditando que, através da literatura, podemos ir a qualquer lugar, a qualquer tempo, em qualquer circunstância. A literatura tem o poder de nos enviar para galáxias distantes onde poderemos nos encontrar. A literatura é como a caixa de Pandora, que, ao ser aberta, revela mundos, entre eles, o mundo barroco. Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 82), que contribui para o mote deste trabalho, afirma que “[...] a literatura serve para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar, para compreender [...]”. Com essas palavras, convocamos a todos para rir, chorar, viajar, assombrar-se, pensar, compreender, tudo por meio da literatura, da arte, da vida, do Barroco.

REFERÊNCIAS

BAETA, R. E. *Teoria do Barroco*. Salvador: EDUFBA: PP-GAU, 2012.

BENNASSAR, B. *La España del Siglo de Oro*. Trad. Pablo Bordonaba. Barcelona: Crítica, 2001.

BORNGÄSSER, B. Arquitectura barroca en España y Portugal. In: TOMAN, R. (Org.). *El Barroco – arquitectura, escultura, pintura*. Trad. Ambrosio Berasain Villanueva. Barcelona: H.F.Ullmann, 2007.

BURY, J. *Arquitetura e arte no Brasil colonial*. Brasília/DF: IPHAN/MONUMENTA, 2006.

CONTI, F. *Como reconhecer el arte barroco*. Trad. Elena de Grau Aznar. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1980.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, H. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

METODOLOGIA de ensino de literatura. Universidade Luterana do Brasil. Curitiba: Ibpx, 2009.

PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SILVA, F. I. da. *Ensaio para um concerto barroco*. Natal: EDUFRN, 2013.

TOLEDO, B. L. *Esplendor do Barroco luso-brasileiro*. Cotia/SP: Ateliê, 2012.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ADRIANA ORTEGA CLÍMACO: Professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no Instituto Federal de São Paulo, campus Jacareí. Graduada em História (UFRJ) e Letras, Português-Espanhol (UERJ). Mestre em Letras Neolatinas e Literaturas Hispânicas (UFRJ). Doutora em Estudos Literários Neolatinos (UFRJ). Publicou o livro *História e ficção em Santa Evita* (Paco Editorial, 2014). ortegaclimaco@gmail.com

ISIS MILREU: Professora de Literaturas Hispânicas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É doutora e mestra na área de Literatura e Vida Social pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - campus de Assis, instituição na qual também se graduou. É coorganizadora dos livros *Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos* (2012) e *Políticas Públicas de Formação e Avaliação de Leitores, Ensino de Literatura e Leituras* (2015). imilreu@gmail.com

RAQUEL DA SILVA ORTEGA: Professora de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas na Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/BA). É doutora em Estudos Literários Neolatinos - Literaturas Hispânicas. Atua em cursos de graduação e pós-graduação na área de formação de professores, coordenando projetos sobre ensino de literatura e de cultura hispânica nas aulas de ELE. rsortega@uesc.br

SOBRE OS (AS) AUTORES(AS)

ALIANA GEORGIA CARVALHO CERQUEIRA: Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2011), especialização em Didática do Espanhol como Língua Estrangeira (2014) e mestrado em Letras: Linguagens e representações pela mesma instituição (2014). alianageorgia@hotmail.com

ALICE CANAL: Licenciada em Letras Português e Espanhol e respectivas literaturas pela PUCRS, em 2014, e com especialização em Literatura Brasileira pela mesma universidade em 2016. Desde março de 2016, atua como professora substituta de Espanhol em turmas de segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Informática, em Viticultura e Enologia e em Agropecuária no IFRS – campus Bento Gonçalves. alice.canal@bento.ifrs.edu.br / alice.canal@hotmail.com

AMARINO OLIVEIRA DE QUEIROZ: Bacharel em Letras - Espanhol pela UFBA, mestre em Literatura pela Universidade Estadual de Feira de Santana - BA e doutor em Letras pela UFPE. Professor adjunto da UFRN - Currais Novos, além das atividades de ensino, tem experiência em projetos de pesquisa e extensão nas áreas de literaturas e culturas de línguas portuguesa e espanhola. amarinoqueiroz@gmail.com

ANA CRISTINA DOS SANTOS: Doutora em Letras Neolatinas (UFRJ, 2002). Professora associada do mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada; do doutorado em Literatura Comparada e do Departamento de Letras Neolatinas (Português/Espanhol) da UERJ. Professora adjunta de Letras da Universidade Veiga de Almeida. Organizou livros, publicou capítulos de livros e diversos artigos em periódicos nacionais e internacionais. anacrissuerj@gmail.com

ANTONIO R. ESTEVES: Doutor em Letras, livre docente em Literatura Comparada, é professor de Literaturas Espanhola e Hispano-americana no curso de graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Assis. Tradutor e ensaísta, é autor de vários artigos em revistas especializadas, nacionais e estrangeiras, livros e capítulos de livros. aesteves26@uol.com.br

AUGUSTO MORETTI DE BARROS: Licenciado em Letras com ênfase em línguas portuguesa e espanhola e respectivas literaturas, pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Assis, é aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma faculdade, desenvolvendo projeto sobre materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. augusto.moretti@hotmail.com

BEGOÑA SÁEZ MARTÍNEZ: Doctora en Filología Hispánica y premio Conde de Cartagena (2000) de la RAE. Traba-

jos sobre *literatura y enseñanza* del español: “La reseña literaria en el aula de ELE”, “Adaptaciones didácticas y traducciones de Lope de Vega”, “Clásicos adaptados / Clásicos mutilados”, “Dejar hablar, dejar de ser hablado: las lecturas graduadas como un nuevo estereotipo”, “Texto y literatura en la enseñanza de ELE”, “La literatura en ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China”, etc. saezmart@gmail.com

CAROLINA TOSI: Doctora en Lingüística, magíster en Análisis del Discurso y licenciada y profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Además, ha realizado el Curso de Posgrado de Editores Iberoamericanos (Universidad Complutense, Madrid). Actualmente, se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y docente en la Universidad de Buenos Aires y de diversos seminarios de posgrado en la Argentina y en el exterior. Su tema de investigación consiste en el análisis polifónico-argumentativo del discurso pedagógico y del abordaje de la literatura infantil y juvenil en vinculación con las políticas editoriales. carolinaltosi@gmail.com

DANIELE APARECIDA PEREIRA ZARATIN: Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e bolsista pela CAPES. Possui mestrado, bacharelado e licenciatura plena em Letras (Português-Espanhol) pela mesma universidade. Pesquisadora da área de literatura hispano-americana do século XX, especialmente a mexicana. Tem experiência nos ensinamentos da língua espanhola e da língua portuguesa e suas literaturas. daniele_zaratin@yahoo.com.br

DAVID ALONSO BUENO BAENA: Licenciado en Lenguas Modernas (Español-Inglés-Francés-Literaturas) en la Universidad de Caldas (2011) y graduado de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidade Estadual de Campinas (2015). Cuenta con experiencia en el área de enseñanza de Letras, con énfasis en Lenguas Modernas, y trabaja principalmente en: enseñanza de español como lengua extranjera, currículo multi-dimensional-discursivo y español como lengua extranjera en Brasil (ele-b). davidbueno.b@gmail.com

ELAINE TEIXEIRA DA SILVA: Especialista em Ensino de Língua Espanhola (UCAM). Licenciada em Letras Português/Espanhol (UniFSJ). Docente de Língua Espanhola no curso de Letras (UniFSJ). Docente de Língua Espanhola da rede pública de ensino (SEEDUC/RJ). elaine.ts@gmail.com

ELEN FERNANDES DOS SANTOS: Possui mestrado em Letras Neolatinas (UFRJ, 2014), especialização em Espanhol Instrumental para Leitura (UERJ, 2015) e especialização em Literaturas Hispano-americanas (UFRJ, 2011). Atuou como professora na Secretaria Municipal de Educação e na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro. Atualmente é professora de espanhol do Colégio Pedro II. elen_fs@yahoo.com.br

ELIZABETH GUZZO DE ALMEIDA: Doutora em Linguística Aplicada na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia na Faculdade de Letras da UFMG (2013). Mestre em Letras/Estudos Literários na linha de pesquisa Poéticas da Modernidade pela UFMG (2003). Possui especialização em Língua Espanho-

la pela PUC/Minas (2001), graduação em Letras (Licenciatura em Língua Espanhola) pela UFMG (2000) e graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela UFMG (1998). Atualmente, é professora de Análise da Prática e Estágio de Espanhol na Faculdade de Educação da UFMG. Tem experiência em formação de professores de espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: materiais didáticos e tecnologias digitais para o ensino de línguas. Atua como coordenadora do Pibid-Espanhol na FaE/ UFMG. eguzzoalmeida@gmail.com

ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO: Pedagoga pela Universidad Técnica Del Estado (1973). Possui mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1994), doutorado em Linguística pela mesma instituição (2000) e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2005). É Professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e professora credenciada na Pós-graduação em Letras da UNESP/Assis. estermy@assis.unesp.br

FERNANDA APARECIDA RIBEIRO: Professora da Universidade Federal de Alfenas, no conjunto das disciplinas de literatura hispano-americana. Doutorou-se em Letras na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e, em 2016, concluiu seu pós-doutorado na Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Tem experiência na área de literatura latino-americana, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e história, literatura escrita por mulher e formação de professores de língua. fer_ap_ribeiro@hotmail.com

FERNANDO ZOLIN VESZ: Professor da área de Linguística no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), dedica-se a pesquisas sobre a interface entre (des)colonialidade e estudos de linguagem. fernando_vezz@hotmail.com

GIOVANNA SILVA FERNANDES DE OLIVEIRA: Possui especialização em Espanhol Instrumental para Leitura (UERJ, 2015) e especialização em Literaturas Africanas e Literatura Portuguesa (UFRJ, 2011). Atuou como professora na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro. Atualmente é professora de espanhol na Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação. giosilfer@hotmail.com

ISABELA ROQUE LOUREIRO: Professora do curso superior de tecnologia em Gestão em Turismo e do curso de pós-graduação em Turismo sustentável do CEFET-RJ, Uned, Nova Friburgo. isabela.loureiro@cefet-rj.br

JUAN PABLO CHIAPPARA: Professor adjunto DE no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). juanpablochiappara@ufv.br

KÁTIA RODRIGUES MELLO MIRANDA: Professora assistente doutora da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -

UNESP, no conjunto das disciplinas de língua espanhola. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de língua, ensino e aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) e literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. katiarmellomiranda@gmail.com

LUDMILA SCARANO BARROS COIMBRA: Doutoranda em Língua e Cultura pela UFBA; mestra em Letras / Estudos Literários pela UFMG; professora de espanhol da UESC; coautora das coleções *Cercanía* e *Cercanía Joven* (Edições SM). scaranobr@gmail.com

LUÍZA SANTANA CHAVES: Doutora em Letras / Estudos Literários pela UFMG; mestre em Letras / Estudos Literários pela UFMG; professora de Espanhol do CP/UFMG; coautora das coleções *Cercanía* e *Cercanía Joven* (Edições SM). luizasantanachaves@hotmail.com

MARCELO DE MIRANDA LACERDA: Doutorando em Educação pela UNISINOS/RS, na linha de pesquisa Educação, Desenvolvimentos e Tecnologia. Membro do GPe-du: Grupo de Pesquisa em Educação Digital da UNISINOS e do Grupo de Pesquisa em Estudos Hispânicos e Ensino da UFRN. Mestre em Ciências da Educação, com especialização em Tecnologias Educativas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD - Portugal (2012), revalidado pela FAE - UFMG (2013). Possui graduação em Letras-Espanhol pela Universidade Esta-

dual de Montes Claros – UNIMONTES (2001). Atualmente, é professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG - campus Pirapora/MG. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação a distância, atuando principalmente nas seguintes áreas: língua espanhola, leitura, letramento digital, formação de professores, gamificação, tecnologia e mídias sociais. mmlacerda2@hotmail.com

MARÍA DE LOS ÁNGELES MASCIOTO: Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de La Plata, profesora del Curso de Ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras (UNLP) y alumna de la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera en la misma Universidad. Está haciendo también la carrera de Doctorado en Letras (UNLP) gracias a una beca de Conicet. mariamascioto@gmail.com

MARIA FERNANDA LACERDA DE OLIVEIRA: Possui pós-graduação *lato sensu* em Língua Espanhola pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (2010) e graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual de Montes Claros (2009). Atua como professora de ensino superior no curso de Letras - Espanhol presencial e a distância na Universidade Estadual de Montes Claros; e na educação básica como professora de Língua Espanhola na rede particular de ensino. mflacerda@hotmail.com

MARIA JOSELE BUCCO COELHO: Possui graduação em Letras - habilitação Língua Espanhola e Literaturas pela Uni-

versidade Estadual do Centro-Oeste, é especialista em Docência no Ensino Superior, mestre em Estudos literários pela UNESP e doutora em Estudos Literários/Literatura Comparada pela UFRGS, na linha de pesquisa de Estudos Culturais. Professora Adjunta da UFPR, lotada no DELEM, participa do GT da ANPOLL Questões de Híbridação Literária nas Américas. Atua na produção e edição de material didático em suporte impresso e digital, tendo interesse nas relações entre literatura e ensino. É autora de vários artigos e capítulos de livros sobre literaturas hispânicas e publicou, recentemente, uma antologia bilíngue de literatura paraguaia. joselebucco@gmail.com

MARIA LUIZA TEIXEIRA BATISTA: Professora de Literatura Hispano-Americana no curso de licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba. Possui doutorado em Letras, com área de concentração em literatura hispano-americana, pela Universidad de Buenos Aires, e mestrado em Letras, com área de concentração em literatura inglesa, pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente desenvolve um projeto cujo objetivo é incentivar a leitura do texto literário na aula de espanhol como língua estrangeira. luizabatista.ufpb@gmail.com

MARIO MIGUEL GONZÁLEZ: Graduou-se em Letras pela Universidad Católica de Córdoba. Fez estudos de pós-graduação na Espanha. Lecionou Literatura Espanhola na USP, desde 1968. Depois de aposentado, continuou a colaborar na pós-graduação orientando alunos e ministrando disciplinas. Seus projetos de pesquisa voltaram-se predominantemente para al-

guns aspectos da literatura espanhola clássica e autores espanhóis do século XX, como Federico García Lorca e seu teatro, incluindo estudos comparatistas com escritores brasileiros ou hispano-americanos, além de traduções. Fundou a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo e a Associação Brasileira de Hispanistas.

RAQUEL DE CASTRO DOS SANTOS: Licenciada em Letras, Português-Espanhol (UFRJ) e Português-Francês (UFRJ). Especialista em Literaturas Hispano-americanas (UFRJ), Ensino de Línguas Estrangeiras (CEFET/RJ), Espanhol Instrumental para Leitura (UERJ), Especialista em Tradução de Espanhol (UNESA), é mestre (UFRJ) e doutora (UFRJ) em Ciência da Literatura. quelcastro827@hotmail.com

REGINA KOHLRAUSCH: Professora titular do curso de Letras da PUCRS, com atuação na graduação e pós-graduação. Licenciada em Letras Português / Espanhol e respectivas literaturas, mestre e doutora em Letras, Teoria da Literatura, pela PUCRS. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Vigo, Espanha, em 2010-2011, com bolsa CAPES-Fundación Carolina. regina.kohlrausch@pucrs.br

RENAN FAGUNDES DE SOUZA: Licenciado em Letras – Português/Espanhol, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. Atualmente é professor colaborador da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua e Literaturas em Língua Espanhola na UEPG. Suas pesquisas têm como temá-

tica: literatura infantil e juvenil; língua e literaturas em língua espanhola; literaturas afrodiaspóricas; africanidades; afrocentricidade; formação de professores de línguas. renanfagundesouza@gmail.com

RODRIGO DE FREITAS FAQUERI: Doutorando em Letras com ênfase em Literatura Guatemalteca pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Letras também pela UPM com ênfase nas Literaturas Brasileira e Argentina. Licenciado em Letras (Português/Espanhol) pela mesma instituição. Atualmente é professor EBTB do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) - campus Registro. Possui experiência em estudos sobre as literaturas brasileira e hispano-americana, assim como em estudos culturais. rodrigofaqueri@ifsp.edu.br

SAMUEL ANDERSON DE OLIVEIRA LIMA: Formado em Letras, fez mestrado e doutorado em Literatura Comparada na UFRN, investigando poetas barrocos que escreveram em língua espanhola entre os séculos XVI e XVII. É professor adjunto III da UFRN, onde ministra as disciplinas de Literatura Espanhola I e Sintaxe da Língua Espanhola, na graduação, e pertence ao quadro de professores permanentes do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. sanderlima25@yahoo.com.br

SANDRA LEITE DOS SANTOS: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Sua pesquisa busca analisar a língua espanhola como dispositivo de exclusão social

na obra *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, de Elizabeth Burgos. sanlei@hotmail.com

SATURNINO VALLADARES: Doctor en Literatura por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Publicó cuatro libros de poesía y numerosos artículos de crítica literaria y reportajes fotográficos, principalmente, en España y Brasil, aunque también en Argentina y Kazajstán. Desde 2013, trabaja como profesor de literatura española en la Universidad Federal del Amazonas. saturninovalladares@gmail.com

SUELLEN MAYARA MAGALHÃES: Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, graduada em Letras pela Universidade de Brasília nas habilitações Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-americana e Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. É docente efetiva do ensino básico, técnico e tecnológico na área de Língua Espanhola no Instituto Federal de Brasília, com lotação no campus Riacho Fundo. suellen.magalhaes@ifb.edu.br

VALÉRIA DA SILVA MORAES: Concluiu o bacharelado e a licenciatura plena em Português-Espanhol pela Universidade de São Paulo e, em 2012, defendeu sua dissertação de mestrado intitulada *O cômico e o riso em Dom Quixote*. É professora universitária de língua e literaturas espanhola e hispano-americana e atua junto à escola básica, atualmente no Colégio Bandeirantes, com o ensino de espanhol, onde contempla a formação de jovens leitores por meio de uma leitura significativa. valeria.smoraes@gmail.com

Formato 15x21 cm
Tipologia Adobe Garamond Pro
Nº de Pág. 834

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUF CG

