



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA**

LUDMILA SCARANO BARROS COIMBRA

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL:
TEM PEDRA NO CAMINHO?**

**SALVADOR
2018**

LUDMILA SCARANO BARROS COIMBRA

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL:
TEM PEDRA NO CAMINHO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Paraquett

SALVADOR
2018

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Coimbra, Ludmila
O letramento literário no livro didático de espanhol: tem
pedra no caminho? / Ludmila Coimbra. -- Salvador, 2018.
356 f. : il

Orientador: Márcia Paraquett.
Tese (Doutorado - Doutorado em Língua e Cultura) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letars, 2018.

1. Livro didático. 2. Espanhol como língua estrangeira. 3.
Letramento literário. 4. Interculturalidade. 5. Linguística
Aplicada. I. Paraquett, Márcia. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA

Tese defendida em 05 de abril de 2018 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Márcia Paraquett
Universidade Federal da Bahia
Orientadora

Prof. Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Examinador Externo (Primeiro Titular)

Prof^a. Dr^a. Júlia Morena Silva da Costa
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Externa (Segundo Titular)

Prof^a. Dr^a. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna (Primeiro Titular)

Prof^a. Dr^a. Carla Dameane Pereira de Souza
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna (Segundo Titular)

E os seguintes suplentes:

Prof^ª. Dr^ª. Denise Carrascosa França
Universidade Federal da Bahia
1^a Suplente Externo

Prof^ª. Dr^ª. Suzane Lima Costa
Universidade Federal da Bahia
2^a Suplente Externo

Prof^ª. Dr^ª. Edleise Mendes
Universidade Federal da Bahia
1^a Suplente Interno

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia
2^o Suplente Interno

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos textos literários,
que fragmentam, que constroem.

AGRADECIMENTOS

A **Baco/Dionísio**, pelas taças de vinho, pelas festas, pelo canto, pela dança. Que mais rolhas sejam sacadas!

A minha orientadora, **Márcia Paraquett**, por ser uma mulher para todas as horas (das mais sérias às mais descontraídas). Que tantas outras pessoas tenham o privilégio de ter você por perto!

A toda minha família, especialmente **Iara e Maurício**, que me criaram com autonomia para escolher meus próprios caminhos. Amo vocês!

A minha avó, **Iara**, mulher de muitas vidas, muitos casos, muitos mistérios. Uma personagem perfeita de romances. Que viva muitos anos!

A meus irmãos, **Daniel e Gabriel**, que, mesmo distantes fisicamente, sempre se fizeram presentes, me apoiando e torcendo por mim. Thank you!

Aos sobrinhos **Daniela, Gabriella, Heitor, John Victor, Lucas, Lucas Eduardo, Maria Fernanda, Pedro**, pela alegria de viver. Que a literatura esteja presente em suas vidas!

Aos amigos, com destaque para **Alessandrona, Alexandre, Andrea, Camila, Fagner, Graça, Inês, Josane, Juliana, Lúcia, Luciana, Lu cariño, Luísa, Lyvia, Marquito, Rosana, Rose, Silvana, Simone, Tânia**, pelas risadas, choros, encontros, desencontros, conversas, bebidas e comidas. Tin tin!

Aos amigos da turma de 2014 do PPGLinC, principalmente **Aline, Deise, Elso, Ivanete, Josane, Joziane, Lenilza, Rose, Thais, Thaisa e Verena**, por me mostrarem uma Academia mais humana, mais crítica, menos elitista, menos excludente. Que continuem em minha vida!

Aos pesquisadores do **PROELE**, pelos encontros cada vez mais necessários no contexto educacional e de pesquisa em que estamos vivendo. Continuemos em frente!

À **Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)**, pelo apoio institucional. Obrigada!

Aos docentes da UESC, especialmente **Cristina, Juan e Nair**, por me apoiarem no pedido de afastamento para conclusão do doutorado e por compreenderem que unidos podemos muito mais. Que realizemos muitos projetos!

A minhas alunas, especialmente **Cecília Sobrinha e Iasmine Passinho**, por me acompanharem nas pesquisas sobre livros didáticos de espanhol. Por mais olhares para a sala de aula como os seus!

Aos professores **Antonio Andrade, Carla Dameane, Júlia Morena e Lívia Baptista**, por aceitarem o convite para participar da Banca Examinadora desta tese. Suas contribuições são bem-vindas!

Aos primeiros membros da banca, **Camila, Fernanda e Luísa**, pela leitura atenta, pelos questionamentos, pelas revisões. Por mais amigas assim!

Às escritoras de textos literários, principalmente **Alfonsina Storni, Ángeles Mastretta, Chimamanda Adichie, Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Cristina Peri Rossi, Florbela Espanca, Gioconda Belli, Griselda Gambaro, Liliana Felipe, Maitena, Shirley Campbell Barr e Sor Juana**, pela experiência estética a mim proporcionada. Por mais mulheres e feministas na literatura!

Às personagens femininas, com destaque para **Anna Karenina, Capitu, Clara, Gabriela, Ifemelu, Macabéa, Lolita, Natalina, Suki, Tieta e las Tías**, pelo protagonismo e resistência. Avante!

A **Fernanda**, minha escritora e personagem favoritas, por todo carinho e respeito, por toda paixão e cumplicidade, pelas convergências e divergências. Porque metade de mim é amor, e a outra também. Como nos contos de fadas: serão felizes para sempre!

RESUMO

Esta tese situa-se na área da Linguística Aplicada e tem por objetivo principal defender o estudo de textos literários representativos da literatura de língua espanhola, na Educação Básica, como um direito do jovem do Ensino Médio. Advogo pela presença, em sala de aula de espanhol como língua estrangeira, de uma coletânea literária diversificada quanto à autoria, temática e gênero literário, e de atividades de compreensão e produção de textos literários que colaborem para o letramento literário do estudante, na perspectiva intercultural. Esta investigação interpretativista e crítica, de natureza qualitativa, configura-se como uma pesquisa documental, já que possui como *corpus* uma coleção didática de espanhol aprovada no Programa Nacional do Livro Didático, edição de 2018: *Confluencia*. Como fundamentação teórica, destaco os estudos sobre letramento literário e interculturalidade, os quais foram essenciais para responder meu problema de pesquisa: O trabalho com o texto literário, na coleção de Ensino Médio *Confluencia*, colabora para o letramento literário do estudante, na perspectiva intercultural? Os seguintes objetivos guiaram e organizaram esta tese: promover uma discussão sobre a importância do letramento literário para a formação humana e cidadã do estudante da Educação Básica, na perspectiva intercultural; debater a literatura como um direito indispensável ao ser humano; compreender a trajetória dos livros didáticos de espanhol, a partir de leis e documentos oficiais que dizem respeito à educação brasileira; evidenciar as concepções teórico-metodológicas de literatura e de seu ensino, suas funções, discutindo conceitos do campo literário; avaliar se a coletânea de textos literários da coleção *Confluencia* apresenta diversidade de autoria, temática e gênero literário; e compreender como as atividades do *Confluencia* trabalham o texto literário. Os resultados da análise apontam para um avanço no tratamento dado ao texto literário, sobretudo pelo fato de não ser usado, na maioria das atividades, como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais. Pode-se afirmar que, no geral, o letramento literário e a perspectiva intercultural são desenvolvidos. Quanto à coletânea literária, verifica-se um rompimento com uma tradição de maioria de textos espanhóis; a presença das literaturas argentina e uruguaia é significativa, embora ainda se mantenha a hegemonia do cânone, marcado pela escrita masculina e branca.

Palavras-chave: Letramento literário. Língua espanhola. Literatura. Livro didático. Perspectiva intercultural.

RESUMEN

Esta tesis se sitúa en el área de Lingüística Aplicada y tiene por objetivo principal defender el estudio de textos literarios representativos de las literaturas de lengua española, en la Educación Básica, como un derecho del joven de la Enseñanza Media. Abogo por la presencia, en el aula de español como lengua extranjera, de una antología literaria diversificada en cuanto a la autoría, temática y género literario, y de actividades de comprensión y producción de textos literarios que colaboren para el desarrollo de la literacidad literaria del estudiante, en la perspectiva intercultural. Esta investigación interpretativa y crítica, de naturaleza cualitativa, se configura como una investigación documental, ya que posee como *corpus* una colección didáctica de español aprobada en el *Programa Nacional do Livro Didático*, edición de 2018: *Confluencia*. Como fundamentación teórica, destaco los estudios sobre literacidad literaria e interculturalidad, los cuales fueron esenciales para responder mi problema de investigación: ¿El trabajo con el texto literario colabora para la literacidad literaria del estudiante, en la perspectiva intercultural? Los siguientes objetivos guiaron y organizaron esta tesis: promover una discusión sobre la importancia de la literacidad literaria para la formación humana y ciudadana del estudiante, en una perspectiva intercultural; debatir la literatura como un derecho indispensable al ser humano; comprender la trayectoria de los libros didácticos de español, a partir de leyes y documentos oficiales que se refieren a la educación brasileña; evidenciar las concepciones teórico-metodológicas de literatura y de su enseñanza, sus funciones, discutiendo conceptos del campo literario; evaluar si la antología de textos literarios presenta diversidad de autoría, temática y género literario; y comprender cómo las actividades de *Confluencia* trabajan el texto literario. Los resultados del análisis apuntan a un avance en el tratamiento dado al texto literario, sobre todo por el hecho de no ser usado, en la mayoría de las actividades, como pretexto para la enseñanza de estructuras gramaticales. Se puede afirmar que, en general, la literacidad literaria y la perspectiva intercultural se desarrollan. En cuanto a la antología literaria, se verifica una ruptura con una tradición de mayoría de textos de España; la presencia de las literaturas argentina y uruguaya es significativa, aunque todavía se mantiene la hegemonía del canon, marcado por la escritura masculina y blanca.

Palabras clave: Literacidad literaria. Lengua española. Literatura. Libro didáctico. Perspectiva intercultural.

ABSTRACT

This thesis is located into the area of Applied Linguistics and has its primary objective to defend the study of literature matter represented in the Spanish language literature, in the basic education, as the young student right of the high-school. Advocating for the use, in the Spanish classroom as a foreign language, of a broad and diversified literature anthology in relation to author, themes and literature genre, and the activities of comprehension and literature production that help for the teaching improvement and collaborate in the literary literacy of the student, in an intercultural perspective. This interpretative investigation and criticism, from qualitative nature, is configured as a documentary research, as it has a *corpus* with a Spanish didactic collection approved by the *Programa Nacional do Livro Didático*, edit in 2018: *Confluência*. As its theory foundation, highlighted are the studies about literature literacy and interculturality, that were fundamental to answer my research problem: The work with the literature, in the high-school collection named *Confluencia*, collaborate with the literature literacy of the student, in the intercultural perspective? The following objectives guide and organize this thesis: to promote a discussion about the importance of the literature literacy for the human formation and citizen of the basic education student, into the intercultural perspective; to debate the literature as an indispensable right of the human being; to comprehend the trajectory of the Spanish textbooks, from laws and official documents in relation to the Brazilian education; to evidence the methodology theory conception of literature and its teaching, functions, and discussing the concepts of the literature field; to evaluate if the literature's anthology of the collection *Confluencia*, shows author's diversity, literature genre and thematic, and comprehend as how the *Confluencia's* activities work in the literature literacy. The results of the analysis demonstrate a better treatment into the literature text, overall for the fact that it isn't used, in most of the activities, as an excuse for the grammar structure's teaching. It can be certain that, generally, the literature literacy and the intercultural perspective are developed. As the anthological literacy, it is verified as a rupture with the tradition from the majority of Spanish texts; the presence of Argentina and Uruguay's literature is significant, although still maintained the canon hegemony, characterized as the masculine and racist writing.

Keywords: Literature literacy. Spanish language. Literature. Textbook. Intercultural perspective.

LISTA DE IMAGENS

Esquemas

Esquema 1: Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (3ª versão)	101
Esquema 2: O que lemos quando lemos o texto literário?	318

Quadros

Quadro 1: Quantidade de LDELE distribuídos pelo governo brasileiro nos PNLD 2011 a 2015	42
Quadro 2: Livro <i>corpus</i> desta tese de doutorado	45
Quadro 3: Oferta de línguas estrangeiras no Ginásio, no Clássico e no Científico	55
Quadro 4: Composição das equipes de avaliação do PNLD de Línguas Estrangeiras Modernas	79
Quadro 5: Autores das coleções de Ensino Médio aprovadas nos PNLD 2012, 2015 e 2018	91
Quadro 6: Constituição Federal (1988) X Projeto de Lei 867/2015	102
Quadro 7: Citações de resenhas do PNLD de Línguas Estrangeiras – Ensino Fundamental II	170
Quadro 8: Organização da coleção <i>Sentidos en lengua española</i> por gêneros discursivos	172
Quadro 9: Esferas e gêneros discursivos da coleção <i>Sentidos en lengua española</i> , p.172, GD	173
Quadro 10: Unidades/Projetos da coleção <i>Confluencia</i>	174
Quadro 11: Textos literários da seção “Para entrar en materia” – <i>Confluencia</i>	186
Quadro 12: Textos literários da seção “Para investigar el género” – <i>Confluencia</i>	188
Quadro 13: Textos literários da seção “Para pensar y debatir” – <i>Confluencia</i>	189
Quadro 14: Textos literários da seção “Para escribir” – <i>Confluencia</i>	190
Quadro 15: Texto literário da seção “Para disfrutar” – <i>Confluencia</i>	191
Quadro 16: Textos literários da coleção <i>Confluencia</i> – compreensão leitora e auditiva	193

Figuras

Figura 1: Dados de distribuição dos LD do PNLD 2017	41
Figura 2: Capa do LDELE <i>Grammatica da língua espanhola para uso dos brasileiros</i>	56
Figura 3: Capa do <i>Manual de Espanhol: Gramática, História Literária e Antologia</i>	59
Figura 4: Atestado do Colégio São Bento – Leônidas Sobrino Pôrto	62
Figura 5: Capas dos quatro volumes da coleção <i>Vamos a hablar</i>	69
Figura 6: 2ª edição do <i>Manual de Espanhol</i> , publicada em 1945	84
Figura 7: 72ª edição do <i>Manual de Espanhol</i> , publicada em 1985	85
Figura 8: Sumário do GD – <i>Confluencia</i>	89
Figura 9: Índice da coleção <i>Manual de Espanhol</i> , 2ª edição, 1945	167
Figura 10: Índice da coleção <i>Vamos a hablar</i> , 2ª edição, volume 1, 1991	169
Figura 11: Organização dos volumes por conteúdo temático	178
Figura 12: Capas dos três volumes da coleção <i>Confluencia</i>	180
Figura 13: “Presentación”	181
Figura 14: “Organización de la colección”	182
Figura 15: “La organización interna de cada unidad”	183

Figura 16: Índice do volume 1 – <i>Confluencia</i> PNLD 2018	184
Figura 17: Índice do volume 2 – <i>Confluencia</i> PNLD 2018	184
Figura 18: Índice do volume 3 – <i>Confluencia</i> PNLD 2018	185
Figura 19: “Prelectura”. Poema <i>Mi belleza</i> (v.1, p.83)	202
Figura 20: Instrução “Lectura”. Poema <i>Mi belleza</i> (v.1, p.84)	203
Figura 21: Poema <i>Mi belleza</i> (v.1, p.84)	204
Figura 22: “Lectura”. Poema <i>Mi belleza</i> (v.1, p.84)	205
Figura 23: “Poslectura”. Poema <i>Mi belleza</i> (v.1, p.85)	207
Figura 24: “Prelectura”. Poema <i>El sur también existe</i> (v.2, p.69-71)	211
Figura 25: “Prelectura” do fragmento do ensaio <i>La Escuela del Sur</i> (v.2, p.72-73)	212
Figura 26: Boxe informativo sobre Mario Benedetti (v.2, p.71)	213
Figura 27: Boxe informativo sobre Joaquín Torres García (v.2, p.73)	213
Figura 28: “Lectura”. Poema <i>El sur también existe</i> (v.1, p.71-72)	214
Figura 29: “Lectura”. Fragmento do ensaio <i>La Escuela del Sur</i> (v.1, p.74)	215
Figura 30: “Poslectura”. Fragmento do ensaio <i>La escuela del sur</i> (v.2, p.74)	216
Figura 31: “Poslectura”. Poema <i>El sur también existe</i> (v.2, p.72)	216
Figura 32: Sequência de audição da crônica <i>Los nadies</i> (v.2, p.75-76)	217
Figura 33: “Preaudición”. Letra de canção <i>La jaula de oro</i> (v.3, p.89-90)	219
Figura 34: “Audición”. Letra de canção <i>La jaula de oro</i> (v.3, p.90-91)	220
Figura 35: “Posudición”. Letra de canção <i>La jaula de oro</i> (v.3, p.91)	222
Figura 36: Instrução “Lectura”. Fragmento conto <i>Funes el memorioso</i> (v.2, p.27-28)	223
Figura 37: Sequência de leitura. Fragmento do conto <i>Funes el memorioso</i> (v.2, p.29)	224
Figura 38: “Preaudición”. Letra de canção <i>Cada día somos más</i> (v.1, p.18-19)	226
Figura 39: Instrução “Audición”. Letra de canção <i>Cada día somos más</i> (v.1, p.19)	227
Figura 40: “Audición”. Letra de canção <i>Cada día somos más</i> (v.1, p.19, at. 2,5,6)	228
Figura 41: “Audición”. Letra de canção <i>Cada día somos más</i> (v.1, p.20, at. 3,4)	228
Figura 42: “Posaudición” da letra de canção <i>Cada día somos más</i> (v.1, p.20)	229
Figura 43: “Preaudición”, “Audición”. Capítulo <i>Beatriz</i> (v.3, p.120-121)	229
Figura 44: “Posaudición”. Capítulo <i>Beatriz</i> (v.3, p.120-121)	230
Figura 45: “Prelectura”. Poema <i>Oficina y denuncia</i> (v.3, p.44)	232
Figura 46: “Lectura”. Poema <i>Oficina y denuncia</i> (v.3, p.45-46)	232
Figura 47: “Poslectura”. Poema <i>Oficina y denuncia</i> (v.3, p.46)	233
Figura 48: “Prelectura”. Crônica <i>La televisión/2</i> (v.1, p.49-50)	233
Figura 49: “Lectura”. Crônica <i>La televisión/2</i> (v.1, p.50)	234
Figura 50: “Poslectura”. Crônica <i>La televisión/2</i> (v.1, p.51)	235
Figura 51: “Prelectura”. Fragmento do romance <i>Doña Bárbara</i> (v.2, p. 102)	235
Figura 52: Instrução “Lectura”. Fragmento do romance <i>Doña Bárbara</i> (v.2, p. 103)	236
Figura 53: “Lectura”. Fragmento do romance <i>Doña Bárbara</i> (v.2, p.104)	238
Figura 54: “Poslectura”. Fragmento do romance <i>Doña Bárbara</i> (v.2, p.104)	239
Figura 55: “Glosario”. Fragmento do romance <i>Doña Bárbara</i> (v.2, p.104)	239

Figura 56: “Plectura”. Fragmento do romance <i>El paraíso</i> (v.3, p.18)	240
Figura 57: “Poslectura”. Fragmento do romance <i>El paraíso</i> (v.3, p.20)	243
Figura 58: “Poslectura”. Fragmento do romance <i>El paraíso</i> (v.3, p. 21, at.1-3)	244
Figura 59: Instrução leitura do fragmento do romance <i>Un mundo para Julius</i> (v.1, p.99)	244
Figura 60: “Plectura”. Fragmento do romance <i>Un mundo para Julius</i> (v.1, p.99)	245
Figura 61: “Lectura”. Fragmento do romance <i>Un mundo para Julius</i> (v.1, p.101)	245
Figura 62: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (v.2, p.46)	256
Figura 63: Miniconto <i>El efecto Quijote</i> , “Glosario” e atividades de leitura 1 a 4 (v.2, p.47)	257
Figura 64: Ilustração para o miniconto <i>El efecto Quijote</i>	260
Figura 65: Box informativo sobre Monterroso e miniconto <i>El dinosaurio</i> (v.2, p.48)	262
Figura 66: Miniconto <i>El dinosaurio</i> e atividades de leitura 5 a 7 (v.2, p.48)	263
Figura 67: “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” (v.2, p.48-49)	265
Figura 68: Fábula <i>La oveja negra</i> (v.2, p. 49)	265
Figura 69: Atividades de leitura de <i>La oveja negra</i> (v.2, p.49-50)	266
Figura 70: “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (v.2, p.50)	268
Figura 71: Minicontos <i>El miedo</i> e <i>La celebración de la desconfianza</i> (v.2, p.51, at.1-4)	269
Figura 72: “Para escribir un microrrelato” (v.2, p. 58)	271
Figura 73: “Para movilizar mi entorno” (v.2, p.58-60)	274
Figura 74: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (v.2, p.76-77)	277
Figura 75: Instrução leitura de poema e box informativo sobre Manrique (v.2, p.79)	278
Figura 76: Referência bibliográfica do poema de Jorge Manrique (v.2, p.78)	278
Figura 77: Poema <i>Coplas</i> , glossário e atividades 1 a 4 (v.2, p.78-79)	279
Figura 78: “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” (v.2, p.79)	281
Figura 79: Poema <i>Soneto</i> e atividades de leitura 1 a 4 (v.2, p.79-80)	282
Figura 80: Poema <i>20</i> e atividades de leitura 5 a 7 (v.2, p.80-81)	282
Figura 81: “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (v.2, p. 81)	284
Figura 82: Atividades de leitura 1 e 2 (v.2, p.82)	285
Figura 83: Box sobre o rap (v.2, p.82)	287
Figura 84: Box explicativo, letra da canção <i>Emigrantes</i> e atividades de 1 a 4 (v.2, p.82-84)	287
Figura 85: “Para escribir un rap” (v.2, p.92)	289
Figura 86: “Para movilizar mi entorno” (v.2, p.92)	290
Figura 87: Instruções sobre a obra <i>La casa de Bernarda Alba</i> e biografia do autor (v.1, p.104)	291
Figura 88: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (v.1, p.104, at.1-3)	292
Figura 89: “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” (v.1, p.106)	292
Figura 90: Personagens de <i>La casa de Bernarda Alba</i> e atividades 1e 2 (v.1, p.106)	293
Figura 91: “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (v.1, p.107)	294
Figura 92: “Para escribir” (v.1, p.113)	295
Figura 93: “Para movilizar mi entorno” (v.1, p.113-114)	296

Figura 94: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (v.3, p.54)	297
Figura 95: Instrução, box e crônica <i>Historia verdadera de la Nueva España</i> (v.3, p.55)	298
Figura 96: Atividades de leitura <i>Historia verdadera de la Nueva España</i> (v.3, p.55-56, at.1-4)	299
Figura 97: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”. Atividades <i>As Laranjeiras</i> (v.3, p.59)	302
Figura 98: “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?”. Atividades <i>As Laranjeiras</i> (v.3, p.59-60)	302
Figura 99: “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (v.3, p.60)	303
Figura 100: “Para movilizar mi entorno” (v.3, p.67-69)	304
Figura 101: “Para disfrutar” (v.3, p.38)	316

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABH – Associação Brasileira de Hispanistas
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRALE – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos
ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada
ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística
ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
AV – Avaliadores
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CA – Coordenação de Área
CAAd – Coordenação Adjunta
CEL – Centro de Estudos de Línguas
CELEMO – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CENEX – Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG
CGT – Coordenação de Grupo de Trabalho
CI – Coordenador Institucional
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
CT – Comissão Técnica
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DOU – Diário Oficial da União
ELE – Espanhol como Língua Estrangeira
FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GD – Guia Didático
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL – Instituto Nacional do Livro
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LA – Linguística Aplicada
LC – Leitura Crítica
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDELE – Livro(s) Didático(s) de Espanhol como Língua Estrangeira
LDP – Livro Didático de Português
LEM – Línguas Estrangeiras Modernas
LE – Livro do Estudante

MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MP – Medida Provisória
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC – Projeto Acadêmico Curricular
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PGLA – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL – Projeto de Lei
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
R – Revisão
REC – Recursista
SEB – Secretaria de Educação Básica
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB – Universidade de Brasília
USAID – United States Agency for International

Sumário

Introdução - No meio do caminho tinham livros didáticos e textos literários	19
Os porquês da pesquisadora e da pesquisa	22
Objetivos da pesquisa	38
Percurso metodológico	38
A organização da tese	50
Capítulo 1 - Trajetória do LDELE no contexto da legislação educacional brasileira: presença e ausência da literatura	52
1.1. No contexto da Reforma Capanema	56
1.2. No contexto das Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971	65
1.3. No contexto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996	75
1.4. No contexto da Lei 13.415/2017	98
Capítulo 2 - Literatura: o quê, para quê, como?	109
2.1. Literatura: o quê?	113
2.2. Literatura: para quê?	130
2.3. Literatura: como?	136
Capítulo 3 - Coletânea de textos literários e organização da coleção <i>Confluencia</i>	163
3.1. Formas de organização de LDELE	168
3.2. O que diz o Guia Didático da coleção <i>Confluencia</i> ? Diz algo sobre o ensino de literatura de língua espanhola?	176
3.3. Seções da coleção <i>Confluencia</i> e os textos literários que as compõem	181
Capítulo 4 - “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”: o texto literário com o foco no tema	195
4.1. Visão geral: apresentação dos planos de natureza primária e secundária	201
4.2. O uso do texto literário com o foco no tema	202
4.3. Considerações finais sobre o trabalho com o texto literário nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”	247
Capítulo 5 - “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”: o texto literário com o foco no gênero	251
5.1. Visão geral: apresentação dos planos de natureza primária e secundária	255
5.2. O uso do texto literário com o foco no gênero literário	256
5.3. Considerações finais sobre o trabalho com o texto literário nas seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”	307
Capítulo 6 - “Para disfrutar”: o texto literário com o foco na apreciação estética	310
6.1. Visão geral: apresentação dos planos de natureza primária e secundária	314
6.2. O uso do texto literário com o foco na apreciação estética	314
6.3. Considerações finais sobre o trabalho com o texto literário na seção “Para disfrutar”	323
Considerações finais - Afinal, tem pedra no caminho?	324
Os caminhos trilhados até aqui	326
Caminhos a serem trilhados	334
Palavras finais	336
Referências bibliográficas	338

Introdução

No meio do caminho tinham livros didáticos e textos literários



(Biografias – Alicia Martín, 2003)

“Era un espacio donde todo se podía encontrar, historias e informaciones que tenían mucho a añadir. Hace tiempo se quedó vacío y dejó un hueco en la historia”

Yasmin Barbosa, estudante de Letras

“Cuentos, fábulas, novelas, periódicos, revistas, crónicas, poemas, poesías, mapas, historias, registros. En fin, no hay más nada, solo recordaciones.”

Bruna Santos, estudante do Ensino Médio

A foto que abre a introdução desta tese revela a escultura “Biografias”, da artista plástica espanhola Alicia Martín, instalada no Palácio de Linares, em Madri, onde fica a sede da “Casa de América¹”. Essa imagem específica chamou-me atenção pelo que representam as escolhas da artista. De modo nada convencional, ela usa o livro como matéria prima, em formato de cascata, de dentro para fora de um prédio histórico. Para mim, a imagem significa que a leitura pode abrir caminhos.

Imaginemos que o Palácio de Linares é uma escola e que todos esses livros são livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (LDELE). Na minha opinião, se, nesses LDELE, há uma coletânea de textos literários diversificada em temática, autoria e gênero literário e se há propostas de atividades de compreensão e produção de textos literários que colaboram para o letramento literário do estudante, na perspectiva intercultural, ultrapassam-se as portas, as janelas, os muros da escola.

Nas teorias sobre letramento literário, considera-se que a linguagem literária possui suas particularidades e que essas especificidades são responsáveis por um modo singular de construção de sentidos. O processo de apropriação da linguagem literária, a meu ver, deve ser desenvolvido na escola, de forma que contribua para a ampliação do repertório literário dos estudantes e para que eles possam fazer parte de uma comunidade de leitores de literatura (e porque não de escritores), ao frequentar, por exemplo, espaços como saraus, livrarias, sebos, bibliotecas.

No caso específico da biblioteca como espaço de leitura literária, destaco os dois minicontos trazidos como epígrafe, produzidos a partir do projeto “¿Dónde está la literatura en la ciudad de Ilhéus?²”, desenvolvido em quatro oficinas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob minha coordenação, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Foram adaptadas atividades de dois livros didáticos (LD) que tinham uma unidade sobre esse gênero literário. Tanto a aluna da graduação do curso de Letras da UESC (Yasmim Barbosa) quanto a do Ensino Médio (Bruna Santos), no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, escreveram seus minicontos com base na Biblioteca Pública de Ilhéus, na época, sem conservação e abandonada. Esse fato foi discutido, de forma crítica, em sala de aula: como um espaço de construção de saberes, que reúne histórias e memórias, pode ficar

¹ A obra também foi instalada em outros locais. Escolhi essa específica pela ideia de estreitamento de laços entre a Espanha e os países da América.

² Esse projeto teve por objetivo trabalhar a literatura como patrimônio artístico-cultural da cidade de Ilhéus. O produto final foi a criação de um álbum fotográfico com minicontos cuja temática foi esse patrimônio fotografado pelos alunos. Os minicontos pertencem ao arquivo pessoal da autora.

no esquecimento? Por que o poder público e a própria população ilheense não privilegiam esse espaço? Há lugares, no Brasil e em países hispânicos, em que a biblioteca pública seja valorizada?

Entendo que o letramento literário pode ser efetivado no trabalho com a literatura de língua espanhola a partir de uma perspectiva intercultural, na qual se entende o contexto de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) como um espaço de encontros e diálogos entre culturas, mas também de desencontros e tensões que possibilitam aos alunos reflexões sobre as diferenças, rechaçando estereótipos e rompendo com preconceitos. Através do LDELE, por exemplo, pode-se apresentar uma diversidade de textos, autores e temáticas representativos da multiplicidade de vozes do mundo hispânico e atividades que colaborem para uma formação crítica e humana do estudante do Ensino Médio.

Percebo, a partir de minha prática como professora que trabalha em diálogo com a escola básica, no curso de licenciatura em Letras, que é possível, sim, despertar o interesse dos jovens pela leitura e escrita literárias através de atividades de LDELE. No entanto, se o texto literário é usado apenas como pretexto para a prática da gramática de forma descontextualizada ou se ele é explorado apenas em seus aspectos temáticos, acredito não ser possível criar o gosto pela literatura, entendendo-a como uma linguagem diferente da usada no dia a dia; uma forma estética e, muitas vezes, criativa de se “brincar” com a língua.

No meu percurso acadêmico, tanto a literatura quanto os LDELE (ou a literatura em LDELE) sempre estiveram presentes, ora como caminho a ser seguido ora como obstáculo a ser vencido. Nesta tese, interessa-me compreender, em uma coleção didática de ELE específica, se o trabalho com o texto literário abre caminhos ou se cria obstáculos na formação literária e intercultural do jovem estudante.

Esta introdução organiza-se em quatro tópicos. No primeiro, apresento o que me motivou a realizar essa pesquisa, justificando-a no contexto dos estudos em Linguística Aplicada (LA), e explico as questões norteadoras da tese. No segundo, elenco os objetivos geral e específico que me orientaram na definição dos procedimentos e categorias de análise. No terceiro, traço o percurso metodológico. Para tanto, apresento-me como pesquisadora em LA, explico o tipo de pesquisa que realizo, a escolha do *corpus*, os procedimentos e as categorias de análise. Por fim, explico a organização desta tese.

Os porquês da pesquisadora e da pesquisa

O interesse pelo LD como objeto de estudo e pela literatura como tema, em uma tese de doutorado, surgiu através de diferentes olhares: o da professora, o da parecerista, o da autora e o da pesquisadora. Farei uma breve reflexão, a partir desses lugares de enunciação, sobre como se deu a minha apropriação do objeto e do tema deste trabalho. Além de apresentar minhas motivações, neste tópico, justifico essa pesquisa no bojo dos estudos em LA, uma vez que tomo como *corpus* uma coleção didática de ELE, *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA et al, 2016), aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Estreei como professora no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde era obrigatório o uso do livro didático *Ven – español lengua extranjera*, da editora Edelsa. Não gostava de trabalhar com essa coleção, pois o foco estava nas estruturas linguísticas específicas da variante espanhola e porque a literatura estava praticamente ausente de suas páginas. Depois, como professora particular, trabalhei com a coleção *Conexión*, da Cambridge University Press. Organizava-se por funções comunicativas e apresentava uma abordagem diferente, com muitas propostas de compreensão e expressão oral – esse tipo de material era uma novidade para mim e acabei gostando de trabalhar com esse livro. Posteriormente, comecei a lecionar em duas escolas particulares de Belo Horizonte, uma de Ensino Fundamental II e outra de Ensino Médio. Na primeira, não pude selecionar o livro com que trabalharia, pois já havia sido escolhido pela professora mais antiga do colégio: a coleção *Estudiantes*, da editora Edelsa – na capa do livro, informava-se que o material estava de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998a). Comecei a entender, na prática, algumas diferenças entre lecionar em cursos de idiomas, em aulas particulares e em escolas da Educação Básica. Foi, nesse contexto, fora da universidade, que tive contato com os PCN. Na escola de Ensino Médio, pude escolher o LDELE com que trabalharia, *Espanhol: expansión*, da editora FTD. No entanto, essa escolha foi bastante intuitiva, pois não sabia como avaliar as coleções, em que critérios me basear. No curso de Letras da UFMG, até então, não havia disciplinas que focalizassem avaliação e produção de materiais didáticos. Não gostei de trabalhar com o livro que eu mesma selecionara. Tampouco meus alunos, para quem as atividades de leitura eram muito fáceis, bastando “copiar e colar”. Eles tinham razão: havia uma ampla predominância

de atividades que demandavam a localização de informações explícitas no texto. Como eu mesma não aprovei minha escolha, comecei a produzir atividades para o trabalho em sala de aula, nas quais incluía textos literários – propunha, inclusive, a leitura de pelo menos um romance por turma.

Como professora universitária, os textos literários aparecem em meus programas de disciplina. Destaco algumas reflexões de minha prática como professora de três disciplinas do curso de Letras da UESC: *Metodologia do Ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola*, *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola e suas Literaturas* e *Avaliação e Produção de Material Didático de Língua Espanhola*.

Na disciplina de *Metodologia*, observei que os alunos da graduação têm muita dificuldade na hora de desenvolver propostas metodológicas de ensino de literatura. Isso não chega a ser surpreendente, já que, nas disciplinas de literatura do curso de Letras (assim como no Ensino Médio), o foco recai sobre a teoria literária e não propriamente sobre o uso estético da linguagem literária na produção de efeitos de sentido e na apreciação estética. Defendo que, em sala de aula da escola básica, a literatura precisa assumir um status de objeto do conhecimento a ser ensinado. Uma metodologia que me parece bem fundamentada é a Sequência Expandida³, elaborada por Cosson (2014b), inserida na perspectiva do letramento literário. Quando proponho a elaboração dessa sequência, na licenciatura, os alunos têm muitas dificuldades para desenvolver atividades que explorem aspectos estilísticos e poéticos dos textos. O foco principal das atividades, geralmente, recai sobre o tema e os aspectos puramente gramaticais – mas não foi assim que eles aprenderam? A didática com base na reprodução mostra-se sem máscaras.

Na disciplina de *Estágio Supervisionado*, meus alunos observam aulas de ELE durante dois meses e realizam a regência durante outros dois meses em escolas públicas do eixo Ilhéus-Itabuna. Como instrumentos de avaliação, proponho a escrita de diário de campo ou de relatório sobre o período de vigência do estágio e uma sessão plenária em que se discutem aspectos relacionados a alguns temas, como, por exemplo, o uso do LD. Nos relatos, os alunos acabam corroborando uma questão perigosa e equivocada, já assinalada por Nascimento (2010, p. 132): “creación de una falsa idea de que el trabajo con el texto literario exige un grado de sofisticación tan elevado que impide su abordaje en el ámbito de la escuela secundaria”. A minha

³ No capítulo 2 desta tese, discutirei essa proposta de sequência didática para o ensino de literatura.

hipótese é que o predomínio da teoria literária nas aulas de literatura na graduação e a quase ausência de trabalho com o texto literário nas aulas de ELE observadas na Educação Básica reforçam essa falsa ideia, que acaba criando obstáculos para a inserção da literatura de língua espanhola no planejamento das aulas durante a regência: nos planos, meus alunos podem fazer uso de atividades do LD adotado pela escola e/ou elaborar outras; entretanto, são raras as propostas cujo eixo de ensino seja a educação literária. Quando isso acontece, o texto costuma ser usado tão somente como pretexto para a exploração gramatical ou temática.

Na disciplina de *Avaliação e Produção de Material Didático*⁴, inicio a discussão sobre os conceitos de material didático e LD e, em um dos módulos, apresento o PNLD. É surpreendente que até aqueles que já tiveram ou têm experiência com a docência na escola básica, seja com o espanhol seja com o português, não conhecem o PNLD, e, por consequência, não sabem que LD são avaliados e enviados às escolas que fazem a adesão ao programa. Isso, a meu ver, reforça a importância de disciplinas como essa no currículo de qualquer curso de licenciatura; considero-a essencial para que os futuros professores tenham mais autonomia (CONTRERAS, 2002) em seu fazer pedagógico.

Outro olhar, o da parecerista, ensinou-me a avaliar criteriosamente os LD. Fui avaliadora de coleções didáticas de língua portuguesa no PNLD 2008, 2010 e 2011. Por ter participado desses processos avaliativos⁵, fui convidada para colaborar na elaboração do primeiro edital do PNLD de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), edição 2011, juntamente com as professoras Neide González (USP), Vera Menezes (UFMG) e Miriam Jorge (UFMG). Na oportunidade, insisti na importância da literatura no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:

A imersão na cultura estrangeira a partir do texto literário é parte importante das atividades de leitura e deve sensibilizar o aluno para o uso estético da linguagem e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência cultural mais ampla. As atividades com o texto literário devem, portanto:

- levar em conta as particularidades e as especificidades do texto literário, evitando usá-lo como simples pretexto para a focalização de questões gramaticais;

⁴ Participei da comissão de elaboração do novo Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras (PAC), publicado em 2012. Ressalto que fui uma das defensoras da criação dessa disciplina teórico-prática com carga horária de 75 horas-aula.

⁵ Nessa época, era professora substituta da disciplina “Prática de Ensino de Língua Espanhola”, ofertada para estudantes de Letras na Faculdade de Educação da UFMG.

- estimular a leitura interpretativa e as experiências estéticas e prazerosas com a linguagem, não estrita e exclusivamente vinculadas a objetivos funcionais;
- situar e contextualizar o leitor em relação à obra da qual o texto faz parte e em relação ao momento histórico e à corrente literária a que ele pertence;
- estimular o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte, assim como outras produções literárias, da mesma ou de outras épocas, do mesmo ou de outros gêneros. (BRASIL, 2008a, p. 58)

É importante ressaltar que o destaque dado à esfera literária ficou restrito ao edital do PNLD 2011. No edital do PNLD 2018, embora os itens “p” e “q” sugiram a importância do trabalho com o texto literário, isso acontece no bojo com outras manifestações estéticas:

- p. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;
- q. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence; (BRASIL, 2015a, p. 40)

No item “p”, destaco as expressões “acesso a manifestações estéticas” e “apreciação de produções artísticas”. Já o item “q” fala em exploração de uso estético da linguagem verbal e em contextualização da obra em relação ao momento histórico e à corrente artística, sem, entretanto, citar, explicitamente, a literatura ou o texto literário. É evidente que a literatura se encaixa em “manifestações estéticas”, mas defendo que, por se tratar de um LD de língua, ela deveria ser citada especialmente. Quanto ao uso estético da linguagem verbal, penso que também faz falta a expressão “em textos literários”, pois outros textos fora da esfera literária também fazem uso estético da linguagem verbal. Outro ponto que merece ser interrogado é: a mera contextualização da obra em relação ao momento histórico e à corrente artística não acaba sugerindo e legitimando um estudo sobre o texto no lugar do estudo do texto⁶?

Além de colaborar na elaboração do edital do PNLD 2011, também fui parecerista de duas coleções didáticas de ELE e participei como revisora crítica de todas as resenhas e dos pareceres de exclusão das obras dessa edição do programa. Essa experiência como avaliadora foi fundamental para que, posteriormente, eu aceitasse o convite de uma editora para escrever uma coleção didática de ELE.

⁶ No capítulo 2, faço uma análise detalhada de alguns critérios do PNLD 2018, componente LEM.

Como autora de LDELE, decidi incluir, no Guia Didático⁷ (GD), uma parte específica sobre o trabalho que as coleções *Cercanía* (2012; 2015) e *Cercanía Joven* (2013; 2016) pretendiam realizar com o texto literário – essas duas coleções inscritas e aprovadas nas edições de 2014, 2017, 2015 e 2018 do PNLD, respectivamente. Especificamente na coleção do Ensino Médio, todos os projetos, ao final de cada unidade, são propostas de leitura literária. Fatores de ordem não didática interferem no processo de escrita de uma coleção de LD. Como estou falando sobre o ensino de literatura, destaco um: pagamento de direitos autorais por uso de textos que compõem a coletânea, o que faz com que alguns não possam ser trabalhados, uma vez que são muito caros ou não são autorizados pelos detentores dos direitos.

Como pesquisadora, o meu primeiro projeto de pesquisa na UESC intitulou-se “Avaliação de livro didático de língua espanhola em ação”. Apresentei, ainda, outro projeto, “Programa Nacional do Livro Didático 2011 e 2014: análise e produção de material didático de língua espanhola”, que teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Juntamente com alunas da graduação e pós-graduação do curso de Letras da UESC e professoras da rede estadual de Educação Básica das cidades de Ilhéus e Itabuna, procuramos, sempre na perspectiva das teorias do letramento, do letramento literário, dos gêneros do discurso, da interculturalidade: discutir os critérios de avaliação de LDELE propostos pelos editais e fichas de avaliação do PNLD; avaliar materiais para o ensino de ELE; e elaborar sequências didáticas com o foco nas quatro habilidades – ler, escrever, ouvir e falar. Destaco também o projeto que coordenei no PIBID, cujo objetivo era trabalhar, na escola básica, com a leitura e a produção de textos literários no ensino-aprendizagem de ELE. Outras duas experiências vivenciadas como pesquisadora, na UFMG, merecem ser citadas: participação de um grupo de teatro de pesquisa, *Mayombe*⁸, e escrita de uma dissertação de mestrado sobre dois textos teatrais do dramaturgo e escritor chileno Ramón Griffero.

⁷ Todo LD atual possui uma parte voltada para os professores que explica os fundamentos teórico-metodológicos usados nas coleções, assim como se apresentam sugestões de atividades extras e referenciais de resposta para as atividades do Livro do Estudante. Nesta tese, usarei o termo Guia Didático (termo preferido pelos autores da coleção *Confluencia – Guía Didáctica*) ao invés de Manual do Professor (termo preferido nos editais e guias do PNLD).

⁸ O *Mayombe* é um grupo de teatro de Belo Horizonte. Sob a direção de Sara Rojo, iniciou seus trabalhos de pesquisa e produção teatral em 1995. Fui integrante do grupo entre 2003 e 2007, momento em que estudamos e discutimos muitos textos literários hispano-americanos.

Essa experiência, como professora, parecerista, autora e pesquisadora (que se relacionam entre si), fez com que meu interesse, na escrita de uma tese de doutorado, se voltasse para o texto literário em LDELE.

Estudar LDELE, para mim, significa entender parte do currículo de língua espanhola que se encontra nas escolas da Educação Básica. Na situação de sala de aula, o LD, conforme Daher e Sant’Anna (2016, p. 104), “pode vir a ocupar papel central, ser o responsável pelo gerenciamento de todas as atividades, como um objeto disciplinador, como aquele que determina as práticas educacionais a serem ditadas.”. No contexto de sala de aula da Educação Básica, compreendo o LD como um objeto ao mesmo tempo cultural e ético.

Ele é cultural, na medida em que, concomitantemente a outros documentos curriculares, seleciona a língua-cultura, ou seja, as concepções de mundo, de sujeitos, de sociedades, de linguagens, de culturas. De acordo com Martínez Bonafé e Rodríguez Rodríguez (2013, p. 209), “o livro didático é o artefato que dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural”, o que significa que, entre os elementos que formam o currículo, o LD tem um papel primordial. Ainda para esses autores, o “currículo concretiza, em um complexo cruzamento de práticas de diferentes níveis institucionais, a seleção cultural para a escola.” (MARTÍNEZ BONAFÉ e RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, 2012, p. 212). Em síntese, o LD torna-se um dos organizadores do currículo escolar.

No caso específico do ensino de ELE, no meu ponto de vista, o LD torna-se ainda mais importante, tendo em vista que tanto alunos como professores têm pouco acesso a textos em língua estrangeira – ainda que, é preciso que se diga, a internet tenha democratizado esse acesso. Muitas vezes, é o único recurso didático usado pelo docente, como afirmam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

Sabe-se da tradição, bastante entendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. (BRASIL, 2006, p. 154)

Em minha experiência como professora no Ensino Superior, especialmente na disciplina de *Estágio Supervisionado*, e como autora de LD, tenho entrado em contato com várias escolas públicas, principalmente nos estados da Bahia e de Minas Gerais. Minha prática corrobora essa ideia, pois, muitas vezes, os professores tendem a acomodar planejamentos, metodologias, conteúdos, objetivos e até mesmo avaliações

pelo que está exposto nos LD. De acordo com Britto (2004, p. 253), o “livro didático, que, muitas vezes é a única fonte de informação e atualização do professor, impõe-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos”. Soares (2003), com quem concordo, rebate críticas de que a adoção de um LD tira a autonomia do docente em sala de aula. Segundo ela, “o professor que se deixa dirigir exclusivamente pelo livro didático está renunciando à autonomia e à liberdade que tem, que pode ter e que deve ter”. (SOARES, 2003, p. 07). Daher e Sant’Anna (2016, p. 104) corroboram esse pensamento quando afirmam que “quem define o papel central do LD como objeto autorizado na sala de aula é o professor, considerando as necessidades, condições e expectativas de seus alunos e de sua escola.”

Além de ser um objeto cultural, o LD também pode ser considerado um objeto ético. Daher e Sant’Anna (2016, p. 113) tomam a coleção didática como enunciação, pois entendem que

enuncia-se a partir de uma posição constituída por uma dimensão ética que pode, no caso, ser explicada como o lugar de onde as obras didáticas postulam seus fundamentos teóricos e o modo como esses fundamentos se concretizam em atividades, explicações, exemplificações, encaminhamentos ao professor. É essa dimensão ética, advinda da posição que situa a enunciação, que impõe ao LD responsabilidade pelas escolhas que realiza ao sobrepor uma certa concepção de língua/ensino/papel de professor e de aluno/cultura/identidade – e essa lista poderia ser muito alongada – e o que inclui como conteúdos na obra: criam-se representações de realidades que travam lutas éticas com as realidades dos professores e alunos.

O PNLD atua na tentativa de evitar que se cheguem às escolas coleções didáticas que contrariem princípios éticos. Livros com conteúdos preconceituosos e imagens estereotipadas, por exemplo, são excluídos, não podendo ser escolhidos pelos professores das escolas públicas – essa atuação reforça a importância do programa. O item 1.1 do anexo do edital do PNLD 2018 explicita essa busca pela qualidade das obras, ao fazer referência às 40 necessidades da educação pública brasileira, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), as quais devem ser tomadas como base na produção de LD.

Estudar esses livros e, conseqüentemente, conhecer quais são seus pressupostos teórico-metodológicos e suas propostas de atividades é uma forma de entender o que se espera, atualmente, para a formação do estudante da Educação Básica. O LD é uma das ferramentas presentes nas práticas de letramento escolar e,

em função disso, pesquisas que focam nesse objeto se inserem no bojo dos estudos da LA, conforme defende Bolognini (1991, p. 43):

O papel do livro didático na sala de aula, a análise de seu conteúdo, os pressupostos sobre o que é linguagem, ensino e aprendizagem que nortearam os autores durante a sua elaboração, são, entre outros assuntos, objeto de estudo, pesquisa e análise do linguista aplicado.

No que se refere ao LDELE especificamente, é importante ressaltar que as pesquisas da área de ELE sobre LD são recentes e estão relacionadas, muito provavelmente, com a entrada da língua estrangeira a partir do PNLD de 2011, quando pela primeira vez LDELE foram avaliados, selecionados e distribuídos para alunos e professores de espanhol de escolas públicas brasileiras. Para se ter uma ideia, nos anais do VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas, realizado em setembro de 2014, há onze pesquisas cujo foco são LDELE. No caderno de resumos desse mesmo congresso, realizado em agosto de 2016, há quatorze pesquisas que envolvem análise de LDELE. O mesmo se observa no caderno de resumos do 17º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, realizado em julho de 2017. Vale a pena comentar que, pela primeira vez, no Brasil, será publicado um livro⁹ com artigos que tratam somente de aspectos relacionados aos LDELE. Ainda no prelo, a editora Pontes publicará “O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas” (BARROS et al, 2018).

Pesquisas na área, portanto, vêm crescendo. No entanto, infelizmente, o PNLD ainda é pouco conhecido por profissionais que atuam na escola básica. Loureiro e Marengo (2016, p. 94 e 95), em pesquisa realizada com três docentes de espanhol da cidade de Aracajú sobre a escolha de LDELE, demonstram como há desconhecimento, por parte dos professores, sobre o PNLD:

Perguntamos sobre o guia do PNLD e a leitura do guia como referência para auxílio na escolha. Todos os informantes confirmaram que não receberam fisicamente nenhum guia do PNLD de línguas estrangeiras, nem tampouco a indicação de que ele estaria disponível na página da internet do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e que, por isso, não realizaram a leitura do mesmo.

É verdade que o PNLD de línguas estrangeiras é recente. Iniciou-se em 2011. No entanto, esse desconhecimento sobre seu funcionamento também é um problema

⁹ Em 1999, Coracini organizou o livro “Interpretação, autoria e legitimação do livro didático”, que trata de questões específicas sobre livros didáticos de língua estrangeira. No entanto, não é um livro específico sobre LDELE.

na área de língua portuguesa, cuja avaliação já é antiga, iniciada em 1996. Uma pesquisa realizada por Barros (2012, p. 137 e 138) revelou a desconfiança que muitos professores possuem sobre o PNLD por causa da falta de informações, em sua formação inicial, sobre todo o processo de avaliação:

No fundo, todo mundo pensa que o MEC está é interessado em beneficiar alguma editora. Isso fica ainda mais claro quando a gente escolhe um livro e vem outro. Por que não vem o que a gente pede? Da última vez, a gente escolheu um livro lá na escola e, depois, a coordenadora veio dizer que não podia, pois não estava na lista do MEC. A gente nem sabia que o MEC tinha uma lista.

Ter ciência sobre o que é o PNLD, como funciona, quais são suas etapas, quando acontece, quem escolhe os LD, quem é responsável por fazer o pedido das coleções, na escola, é imprescindível para se evitarem situações como essa relatada pela professora. Por isso, considero importante, nesta tese, apresentar o PNLD e explicar como funciona esse programa, com o objetivo de ser mais um espaço de informação sobre essa política pública brasileira que atinge inúmeros professores e alunos da escola básica. Nesta introdução, trago informações sobre o PNLD 2018, uma vez que o LDELE *corpus* de pesquisa foi aprovado nesse programa específico.

No site do FNDE, há informações sobre como funciona o PNLD. Porém, para traçar esse passo a passo e discutir a importância do programa no cenário educacional brasileiro, também fiz uso de quatro textos: dois artigos de Daher e Sant'Anna (2013; 2016) sobre o histórico do PNLD de línguas estrangeiras, respectivamente, *Breve Trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD* e *Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético*; e dois textos de lei, publicados pelo governo federal, que dispõem sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, e Portaria nº 1.321, de 18 de outubro de 2017.

Os objetivos do PNLD, de acordo com o Decreto nº 9.099, são:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de Educação Básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de Educação Básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;

V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.
(BRASIL, 2017a, s/p)

O Programa, até a edição de 2018, era executado em ciclos trienais alternados, ou seja, a cada ano, o FNDE avalia, adquire e distribui LD para estudantes de determinada etapa de ensino de escolas públicas do Brasil. No caso do PNLD de línguas estrangeiras, até o momento de escrita desta tese, só houve avaliação de livros para o Ensino Fundamental II (PNLD 2011, 2014, 2017) e para o Ensino Médio (2012, 2015, 2018). A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I não são contemplados. Na Portaria nº 1.321, que divulgou a relação de instituições e entidades da sociedade civil, responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição de comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do PNLD, o componente curricular língua espanhola não está presente, ou seja, não haverá avaliação, compra e distribuição de LDELE para estudantes e docentes do Ensino Fundamental II. Esse fato está diretamente relacionado à retirada do componente curricular língua espanhola da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, no que diz respeito ao Ensino Fundamental II. Até dezembro de 2017, a BNCC do Ensino Médio ainda não havia sido publicada. Portanto, ainda não se sabe se o espanhol continuará no PNLD 2021.

Antes dessas mudanças acontecerem, o PNLD funcionava, segundo informações no site do FNDE, através de doze passos de execução, tanto para o Ensino Fundamental II (regular) quanto para o Ensino Médio (regular e Educação de Jovens e Adultos): 1. Adesão, 2. Editais, 3. Inscrição das editoras, 4. Triagem/Avaliação, 5. Guia do Livro, 6. Escolha, 7. Pedido, 8. Aquisição, 9. Produção, 10. Análise de qualidade física, 11. Distribuição, e 12. Recebimento.

As escolas que desejam entrar no Programa devem manifestar seu interesse mediante adesão formal, por meio de normas, obrigações e prazos estipulados pelo MEC. Ela deve ser feita até o mês de maio do ano anterior àquele em que a unidade escolar deseja ser atendida.

O próximo passo é a publicação dos editais, os quais estabelecem todas as normas de inscrição das obras e os critérios de avaliação. São publicados no Diário Oficial da União (DOU) e disponibilizados no site do FNDE. O edital do PNLD 2018

foi publicado em dezembro de 2015, ou seja, o processo começou três anos antes de os LD chegarem às escolas para uso dos professores e estudantes.

Após a publicação do edital, ocorre a inscrição das obras pelos titulares de direitos autorais, que, normalmente, é a pessoa jurídica detentora do direito exclusivo de reprodução da obra. Com o objetivo de esclarecer possíveis dúvidas, reuniões técnicas entre representantes do MEC e interessados no processo são agendadas e a ata desses encontros é publicada no site do FNDE. No caso específico do PNL D 2018, a Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos¹⁰ (ABRALE) requereu que o componente curricular LEM voltasse a ser material consumível¹¹, ou seja, que os livros pertencessem aos alunos e não fossem reutilizáveis. No entanto, em parecer¹² publicado no site do FNDE, o pedido foi indeferido. A inscrição e a entrega das obras por parte dos editores ocorreu no período entre 13 e 20 de junho de 2016, ou seja, praticamente dois anos antes das coleções chegarem às escolas.

A obra, então inscrita, passa pelo processo de triagem, realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). O objetivo é verificar se as obras se enquadram nas exigências técnicas expostas nos anexos I e II do edital, como, por exemplo, gramatura do papel e qualidade da impressão. No caso do PNL D 2018, dez obras de língua espanhola passaram pela triagem: *El arte de leer español*, da Base Editorial; *Diversidad: lengua y literatura*, da Edições Escala Educacional; *Cercanía Joven*, da Edições SM; *Voces*, da FTD; *Confluencia*, da Moderna; *Nosotros Vivá Espanhol*, da Positivo; *Identidades en diálogo: formación crítica en español*, da Scipione; *Jóvenes en acción*, da Macmillan do Brasil; *Sentidos en lengua española*, da Richmond; *Español entre líneas*, da Saraiva¹³.

Todas essas obras são encaminhadas, posteriormente, à Secretaria de Educação Básica (SEB), no MEC, para análise pedagógica, conforme critérios específicos do anexo III do edital. No PNL D 2018, a SEB foi a responsável por

¹⁰ A ABRALE, fundada em 1992, é uma associação civil sem fins lucrativos que “tem se firmado como interlocutora de órgãos governamentais em relação aos programas de compra de livro didático e, em particular, ao processo de avaliação conduzido pelo MEC.” Disponível em <<https://www.abrale.com.br/quem-somos/>> Acesso em 3 de julho de 2017.

¹¹ Até o PNL D 2017, os livros de línguas estrangeiras eram consumíveis, isto é, permaneciam em caráter permanente com o estudante, sem que se precisasse devolvê-los à escola ao final do ano letivo.

¹² Parecer disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 3 de julho de 2017.

¹³ Dados disponíveis em <www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10012:resultado-da-triagem-do-pnld-2018> Acesso em 7 de agosto de 2017.

escolher a universidade que fez a avaliação das obras. Até o PNLD 2015, não havia inscrição, via edital, das universidades que faziam a análise dos LD. A partir do PNLD 2017, passou a ser obrigatório que a equipe pedagógica de avaliação se inscrevesse no programa, com base em determinadas especificações, por meio de chamada pública¹⁴. No caso do PNLD 2018, a universidade que ficou responsável pela análise das obras de língua espanhola selecionadas na triagem foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), conforme publicação da portaria nº19 de 14 de setembro de 2016. Segundo normas da chamada pública, a universidade que realiza a avaliação pedagógica deve ser composta de três equipes: Equipe de Coordenação Pedagógica, Equipe Institucional e Equipe de Avaliadores. Uma das exigências é a de que haja isenção dos membros da equipe quanto a relacionamento institucional com autores ou empresas editoriais no país participantes do PNLD nos últimos dois anos. Com a publicação da Portaria nº 1.321, houve mudanças, uma vez que as universidades deixam de ser as responsáveis por essa avaliação. Chama a atenção o fato de a indicação dos pareceristas da área de Letras partirem exclusivamente da Academia Brasileira de Letras, conforme lista anexa ao documento. E as associações da área de Linguagens, como a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e a Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), por exemplo? Infelizmente, alguns retrocessos vêm acontecendo atualmente na área educacional no Brasil¹⁵.

Voltando ao passo a passo do PNLD, como funcionava a avaliação dos LDELE? Segundo Daher e Sant'Anna (2013, p. 416 e 417):

É a partir do edital que a equipe, sob a responsabilidade da Coordenação de área, elabora a proposta de ficha de avaliação, reportando ao âmbito pedagógico o texto jurídico. Desse modo, a ficha se organiza em dois blocos, um deles corresponde a critérios gerais a que estão submetidas todas as disciplinas referidas no edital, o outro bloco reúne critérios específicos definidos para a área de língua estrangeira (espanhol e inglês). A primeira versão dessa ficha é submetida a todos os avaliadores em reuniões de forma a que sejam incorporadas sugestões/alterações. É nesse momento que se pilota a ficha e se aprimoram procedimentos de análise comuns entre os avaliadores. A dinâmica da avaliação de cada obra de língua estrangeira moderna caracterizou-se pela formação de duplas cegas compostas, na medida do possível, por um professor da Educação Básica e um professor do ensino universitário. Cada avaliador da dupla recebe um exemplar da coleção sem identificação de título, autoria e editora; da

¹⁴ Chamada pública do PNLD 2018 – SEB/MEC Nº 42/2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=38491-edital-seb-4-16-pdf&Itemid=30192> Acesso em 3 de julho de 2017.

¹⁵ No capítulo 1, discuto esse cenário de mudanças na educação brasileira no que se refere ao PNLD.

mesma forma, desconhece seu par na avaliação. Ao longo do processo, os professores enviam, volume a volume, a ficha com sua análise a seu coordenador adjunto, membro da equipe responsável pelo acompanhamento, com críticas e sugestões, ao longo de todo o processo. Ao término dessa etapa, as fichas sem identificação são trocadas pela coordenação de forma a que cada dupla possa conhecer as observações apontadas pelo seu par. Após essas etapas, realiza-se uma reunião com a presença dos avaliadores e do coordenador adjunto. É somente nesse momento que os professores tomam conhecimento do seu par na avaliação. É nessa reunião, denominada reunião de consolidação, que, em conjunto, se constitui a avaliação final da coleção. São produtos resultantes desse encontro uma ficha de avaliação consolidada, a primeira versão de pareceres de exclusão ou de aprovação e um texto que ofereça apoio para a redação final do Guia de Livro Didático. Para cada volume da coleção, as anotações relativas ao cumprimento ou não do item são acompanhadas obrigatoriamente por exemplos comprobatórios. O minucioso processo de avaliação percorre ainda um longo caminho até o envio dos resultados finais aos interessados. O passo seguinte é a leitura de todo esse material por dois leitores críticos, responsáveis por verificar a procedência e consistência dos argumentos.

Quando participei como parecerista e revisora, no PNLD 2011, foi esse o procedimento adotado pela equipe de avaliação. Todo esse processo de avaliação pedagógica foi alterado segundo o Decreto 9.099, em julho de 2017. Deixa de ser de responsabilidade das universidades e passa a ser de uma comissão técnica específica, escolhida pelo MEC. Em princípio, não acho que essa mudança seja positiva, uma vez que são as universidades as responsáveis por formar professores e, teoricamente, os professores pesquisadores que nelas trabalham seriam os profissionais mais adequados para elaborar editais e critérios de avaliação dos LD, condizentes com os conhecimentos teórico-metodológicos mais atualizados.

A próxima etapa, ainda no processo de avaliação das obras, é a publicação do Guia do Livro Didático, que informa o nome das pessoas que compõem a equipe, quais obras foram aprovadas, os princípios e critérios de avaliação, a ficha de avaliação, além de apresentar resenha crítica das obras selecionadas. Esse guia é disponibilizado no site do FNDE, normalmente no mês de julho do ano anterior à chegada das obras nas escolas. No caso do PNLD 2018, foram três obras selecionadas: *Cercanía Joven*, *Confluencia* e *Sentidos en lengua española*. Nesse caso, das dez obras aprovadas na triagem, sete foram excluídas na etapa da avaliação pedagógica. Os pareceres de exclusão não são disponibilizados no DOU ou no site do FNDE. São encaminhados às editoras para que os responsáveis pela criação da coleção tenham ciência dos motivos pelos quais a obra não foi selecionada. É importante ressaltar que há um período em que as editoras podem entrar com recursos

antes de que o Guia seja publicado. Daher e Sant'Anna (2013, p. 422) listam os principais motivos de exclusão de obras:

Naturalmente, a questão teórico-metodológica e a sua inadequação com o proposto no livro do aluno é o problema mais grave no conjunto dos itens que as coleções excluídas descumprem. Contudo, podemos ainda enumerar outros elementos desatendidos importantes para uma coleção pensada para o ensino de língua estrangeira na escola de ensino básico: incorreções, imprecisões e desatualização de conceitos, informações e procedimentos, bem como simplificações que podem induzir ao erro; ausência da diversidade étnica e cultural da população brasileira; ausência de representação de diferentes comunidades falantes de língua estrangeira; temas inadequados ao nível de ensino; trabalho incipiente com o não verbal; compreensão escrita com elevada incidência de atividades que não levam em consideração a formação de um leitor crítico; ausência de propostas envolvendo a intertextualidade; expressiva presença de textos produzidos para fins didáticos, que nunca circularam no mundo social; produções oral e escrita desvinculadas do seu processo de contextualização e refacção; compreensão oral distanciada de situações de interação que envolvem o uso da língua falada, ficando reduzida à leitura de textos escritos; afastamento da proposta didática contida nos documentos organizadores e norteadores da educação brasileira, no que se refere às línguas estrangeiras.

Merece destaque, no Guia, a resenha de avaliação, que apresenta a coleção aos professores. Primeiramente, há uma imagem da capa do LD e informações técnicas, como nome, autoria, editora e ano de publicação da obra. Depois, há os seguintes tópicos: *Visão geral*, *Descrição da coleção*, *Análise da coleção* e *Em sala de aula*. Na *Visão geral*, são apresentadas informações gerais sobre a coleção, assim como sua estrutura e objetivos. Na *Descrição da coleção*, são explicitadas as seções e a forma de organização dos temas e conteúdos de cada volume. Na *Análise da obra*, são expostas as características teórico-metodológicas da coleção e como ela trabalha os elementos linguísticos, a coletânea de textos, a compreensão escrita, a compreensão oral, a produção escrita e a produção oral. Além disso, é apresentado o *Manual do Professor* e suas especificidades. Na parte *Em sala de aula*, são sugeridos modos de utilizar a obra em seu ambiente escolar e são apontados alguns cuidados pedagógicos que os professores devem tomar ao usá-la em sala de aula.

O próximo passo é a escolha dos LD. Esse processo deve ser democrático e, segundo informações do site do FNDE, com base no Guia. No meu ponto de vista, a escolha deveria ser feita, também, com as coleções em mãos. Os professores leem as resenhas e analisam também os livros selecionados pelo PNLD para que possam identificar qual LD é mais adequado a seu contexto de sala de aula, a suas concepções

teórico-metodológicas e às especificidades pedagógicas de sua escola. Rangel (2006) propõe algumas questões orientadoras que docentes de língua portuguesa podem se fazer no momento da escolha. Docentes de espanhol podem refletir sobre essas perguntas substituindo livro didático de português (LDP) por LDELE e português por espanhol:

Em que tipo de escola esse LDP será utilizado? Que características têm o seu alunado e o seu professorado? Que tipos de situação constituem o cotidiano da sala de aula? De que outros materiais didáticos a escola dispõe para o ensino-aprendizagem de português? Qual é o projeto político-pedagógico da escola? Como o ensino de português é pensado, nesse projeto? E as práticas dos professores? (RANGEL, 2006, p. 57)

O livro a ser escolhido será usado por três anos e por todos os professores da disciplina da escola. Portanto, é preciso que o processo de escolha seja consciente e que todos participem e cheguem a um consenso de forma democrática.

Após a escolha, é feito o pedido, formalizado via internet. Uma senha é enviada à escola e há uma única pessoa responsável, cadastrada com seu CPF, que digita todas as escolhas. Essa responsável cuida do código de segurança para fazer o registro. Esse tipo de ação é para se evitar possíveis fraudes. É importante que se averigue se o que foi digitado é o que foi realmente escolhido pela equipe para que não cheguem às escolas livros não selecionados pelos professores. O período de escolha é disponibilizado no site do FNDE, logo após a publicação do Guia.

O próximo passo é a aquisição dos livros. O FNDE faz a compilação dos dados e inicia o processo de negociação com as editoras de valores e prazos de entrega. Concluída essa parte, as editoras começam a produção das obras, que é supervisionada por técnicos do FNDE. Essa é a fase de análise de qualidade física, realizada pelo IPT, que recolhe uma coleta de amostras para verificar se as características físicas dos livros estão de acordo com as especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O penúltimo passo é a distribuição dos livros nas escolas, que conta com os serviços dos correios e o acompanhamento das secretarias estaduais de educação e de técnicos do FNDE. Na última etapa, ocorre o recebimento das obras no período entre outubro do ano anterior e o início do ano letivo. Em zonas de difícil acesso, os LD são entregues nas sedes de prefeituras ou nas secretarias municipais de educação, que são as responsáveis por efetivar a entrega das obras nas escolas.

Como se pode notar, o PNLD é um programa complexo e de grande importância dentro do quadro de políticas públicas educacionais. Como dito anteriormente, objetivo pesquisar um dos LDELE aprovados na edição de 2018. A meu ver, os LD, de maneira geral, fazem parte dos processos de construção da intersubjetividade de vários sujeitos, especialmente docentes e discentes. Inseridos em políticas públicas que os promovem, devem ser compreendidos em seus conteúdos, objetivos didático-pedagógicos e metodologias.

Como já afirmei anteriormente, entendo o LD como um recurso, ou seja, parto da premissa de que qualquer material didático, por melhor que tenha sido pensado conceitual e metodologicamente, tem suas lacunas. No entanto, entendo que pode ser mais razoável pensar e agir a partir daquilo que já foi produzido do que simplesmente descartar todo um LD, por exemplo, que já tenha sido aprovado no PNLD. É preciso compreender se há limitações no material.

Explicito minha defesa do LD como um material que, por si só, não fere a autonomia do professor. Concordo com Paraquett (2018a, no prelo) quando apresenta as reflexões realizadas por Matos (2014) em sua tese: “a formação de professores precisa dar atenção à produção de materiais didáticos, caso se espere que o professor em exercício saiba enfrentar as limitações ou aprovar as propostas acertadas que contenham os livros didáticos com os quais precise trabalhar.” O LD, assim, coloca-se ao lado do docente como um dos instrumentos de que ele pode se servir como um dos elementos auxiliares na construção da tão sonhada autonomia.

Para finalizar essa apresentação, exponho as questões norteadoras que motivaram essa pesquisa e que busco responder ao longo desta tese:

- 1) Em que contextos de lei inserem-se os LDELE (desde sua primeira publicação até os aprovados no PNLD 2018)?
- 2) A literatura de língua espanhola está presente nesses LDELE e em documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras?
- 3) Qual é a importância do letramento literário e da perspectiva intercultural na formação dos estudantes?
- 4) Por quê e como estudar textos literários de autores de língua espanhola em LDELE?
- 5) A coletânea de textos literários, na coleção *Confluencia*, é diversificada?
- 6) O trabalho com o texto literário, na coleção *Confluencia*, favorece a construção do letramento literário, na perspectiva intercultural?

Objetivos da pesquisa

No caso específico desta pesquisa, meu objetivo geral é compreender se o trabalho com o texto literário, na coleção *Confluencia*, colabora para o letramento literário dos estudantes, na perspectiva intercultural. Os seguintes objetivos específicos me orientaram na definição dos procedimentos e categorias de análise:

1. Promover uma discussão sobre a importância do letramento literário para a formação humana e cidadã do estudante da Educação Básica, na perspectiva intercultural;
2. Debater a literatura como um direito indispensável ao ser humano;
3. Compreender a trajetória dos LDELE, a partir de leis e documentos oficiais que dizem respeito à educação brasileira;
4. Evidenciar as concepções teórico-metodológicas de literatura e de seu ensino, suas funções, discutindo conceitos do campo literário;
5. Avaliar se a coletânea de textos literários da coleção *Confluencia* apresenta diversidade de autoria, temática e gênero literário;
6. Compreender como as atividades do *Confluencia* trabalham o texto literário.

Percurso metodológico

Apresentarei, neste tópico, o percurso metodológico escolhido para desenvolver esta tese. Objetivo responder às seguintes perguntas: Quem é a pesquisadora? Que tipo de pesquisa realiza-se nesta tese? Qual é o *corpus* de análise? De que forma esse *corpus* foi escolhido? Que procedimentos de análise foram usados? Quais são as categorias de análise desta tese?

A pesquisadora e a pesquisa

Esta investigação interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES, 2013) e crítica (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003) em Linguística Aplicada¹⁶, de natureza qualitativa (RAMPAZZO, 2002), configura-se como uma pesquisa documental (GIL, 2008; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ROJO, 2013).

¹⁶ A tese de Doris Matos, intitulada “Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro”, faz um detalhado histórico da LA, desde sua origem até

O paradigma interpretativista pauta-se pelo entendimento de que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). As pesquisas em LA, pela característica de seus objetos de pesquisa, que são de caráter social, possuem uma natureza subjetiva. O sujeito social é colocado como “crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador”. (MOITA LOPES, 2003, p. 16).

Nesse contexto, é importante apresentar minhas concepções no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de ELE. Como pesquisadora e professora de espanhol para brasileiros, entendo a linguagem como prática social, a língua como cultura, discurso e poder, numa perspectiva intercultural, a prática educativa como um fazer político, a literatura como uma manifestação ao mesmo tempo estética, artística e política, e o livro didático como um recurso importante no contexto pedagógico de sala de aula na Educação Básica e na realidade da escola pública brasileira.

No caso dos LD, eles “têm uma importância fundamental na formação dos alunos, posto que eles orientam a escolha do modelo que vai ser seguido pelos alunos.” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 67). Dependendo do LD escolhido, os professores trabalham com determinada concepção de língua, de texto, de literatura, por exemplo, e com um tipo específico de metodologia de ensino. No caso dos LD aprovados pelo PNLD, Coracini e Cavallari (2016, p. 16) reconhecem que “ao serem selecionados, colocam-se como recursos de aprendizagem que reúnem qualidades que legitimam sua aprovação e posterior adoção nas escolas.” Esses livros têm se constituído como autoridade na sala de aula de línguas estrangeiras, sendo, muitas vezes, o único recurso usado pelos docentes e estudantes.

Sou consciente do lugar que ocupo e das escolhas que faço. Como comentado anteriormente, nas disciplinas que leciono na graduação do curso de Letras, avaliamos LDELE, principalmente os aprovados pelo PNLD, produzimos materiais didáticos, discutimos formas de se trabalhar a literatura em sala de aula de ELE na Educação Básica. O trabalho de pesquisa que realizo, portanto, está totalmente associado a meu fazer pedagógico, na medida em que assumo como objeto de estudo o LDELE. Nesse

os dias atuais, apresentando, inclusive, os estudos, no Brasil, que se relacionam especificamente ao ensino-aprendizagem de língua espanhola. Considero uma boa referência de leitura para os interessados na área, uma vez que não me detenho, em minha tese, a esse viés histórico da LA.

caso específico, o foco está no letramento literário, considerado essencial na formação humana/intercultural dos estudantes do Ensino Médio.

Nesse contexto de pesquisa interpretativista, é importante frisar que meu olhar é crítico, uma vez que, reitero, concebo a linguagem em uma perspectiva política e histórica. Concordo com Pennycook (1998, p. 27) ao considerar que “enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder.” Nessa mesma linha de raciocínio, Rajagopalan (2003, p. 106) defende que os pesquisadores em LA devem ser ativistas, militantes, movidos “por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.”

Diante dessa perspectiva crítica de entendimento da linguagem, “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”. (FREIRE, 2015, p. 43 e 44). São minhas reflexões, minhas críticas, meu olhar para um objeto de ensino, minha utopia. Como pesquisadora, busco analisar os fenômenos incorporando minha subjetividade, caracterizando esta pesquisa, portanto, como de natureza qualitativa, a qual, segundo Rampazzo (2002, p. 58), almeja sempre “a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados”.

Esse objeto de estudo, o LD, caracteriza-se como um documento que, principalmente a partir do PNLD 2011, passou a ser muito estudado em pesquisas da área de línguas estrangeiras. Rojo (2013, p. 164) insere os LD entre tantos outros objetos de pesquisa em LA:

Os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas de discursos de sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas (apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequências didáticas e livros didáticos).

No entanto, ainda segundo Rojo (2013, p. 167), “no que tange a esses ‘novos’ livros distribuídos à rede pública, quase não há estudos ainda sobre o tratamento dispensado ao currículo e às metodologias de ensino”.

A pesquisa documental caracteriza-se pelo uso de quaisquer documentos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se utiliza principalmente dos estudos e contribuições de autores variados sobre assuntos específicos, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. (GIL, 2008, p. 51). Esses materiais-documentos, nos estudos de Gil (2008), podem ser classificados em dois tipos: fontes de primeira mão, que incluem aqueles que não receberam qualquer tratamento analítico, entre eles estão reportagens de jornal, filmes, fotografias, documentos oficiais; e fontes de segunda mão, isto é, aqueles que, de alguma maneira, já foram analisados, como relatórios de pesquisa e tabelas estatísticas.

Lüdke e André (1986, p. 38) também definem quais fontes são consideradas em uma pesquisa documental, que incluem “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, roteiros de programas de rádio, televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.”. Nesta tese, são descritos e analisados leis e documentos oficiais de regulação e parametrização relacionados à educação, especialmente aqueles que dizem respeito à língua espanhola como disciplina curricular na Educação Básica: decretos, portarias, editais e orientações curriculares publicados pelo governo brasileiro. Dentre os arquivos escolares, há uma diversidade de documentos, entre eles, projeto político pedagógico, plano de aula, diário, planejamento e livros didáticos. Meu documento principal de análise é uma coleção didática de ELE aprovada no PNLD 2018. Todos esses documentos que analisarei podem ser considerados fontes de primeira mão.

É importante reafirmar que, como professora, pesquisadora e autora de LD, meu olhar para a escola básica é como um lugar em que o ensino de línguas estrangeiras possui papel educativo. Uma das funções do ensino de ELE é o de “contribuir para a construção coletiva do conhecimento e para a formação do cidadão.” (OCEM, 2006, p. 131).

O paradigma interpretativista e crítico justifica-se pelo fato de que esta pesquisa insere-se na área da LA, ciência que considera o contexto sócio-histórico na produção de conhecimento.

A escolha do *corpus*

No mercado editorial, há inúmeros LDELE disponíveis: mais antigos, mais novos; mais caros, mais baratos; mais ilustrados, menos imagéticos; que são escritos só em língua estrangeira, que usam também a língua portuguesa; tradicionais, comunicativos, sócio-constructivos; organizados tematicamente, gramaticalmente, por gêneros discursivos, por tarefas; entre tantos outros diferenciais. Nessa imensidão de possibilidades, que livro didático ou quais livros didáticos escolher?

Como pesquisadora, conheço a dificuldade que encontramos ao trabalhar com um *corpus* muito extenso. Analisar todas as coleções seria impossível ainda que em uma tese de doutorado. Meu primeiro movimento, então, foi selecionar quais LD foram aprovados no PNLD de línguas estrangeiras. Já que, no Brasil, desde 2011, o governo avalia, compra e distribui LDELE para as escolas públicas, meu interesse centrou-se nesses livros usados por milhões de estudantes. Para se ter uma ideia da dimensão de alcance do PNLD, apresento o mapa a seguir, com informações sobre os dados de distribuição dos livros do PNLD 2017¹⁷:

Figura 1: Dados de distribuição dos LD do PNLD 2017



Esses livros também são usados em muitas escolas particulares, pois, muitas vezes, os professores trabalham em mais de uma escola e preferem adotar o mesmo material. Outra razão é a de que os livros aprovados pelo PNLD passam por uma

¹⁷ Dados disponíveis em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>> Acesso em 4 de dezembro de 2017. Até o momento de escrita desta tese, o FNDE não havia divulgado os dados referentes ao PNLD 2018.

avaliação criteriosa, e, se são selecionados, é porque em alguma medida são bons para uso em sala de aula. Então, qual livro aprovado no PNLD escolher? Livros de Ensino Fundamental II ou de Ensino Médio?

Optei pelo segmento do Ensino Médio, pois é o que mais oferta a língua espanhola, comparando-o com o Ensino Fundamental II, conforme quadro estatístico a seguir, com dados de aquisição de LDELE aprovados nos dois primeiros PNLD.

Quadro 1: Quantidade de LDELE distribuídos pelo governo brasileiro nos PNLD 2011 a 2015

Nível de ensino	PNLD	Livros aprovados	Quantidade Livro do Aluno	Quantidade Manual do Professor	Total
Ensino Fundamental II	2011	<i>Entérate</i>	1.229.424	44.734	3.112.831
		<i>Saludos</i>	691.757	21.071	
	2014	<i>Formación en español: lengua y cultura</i>	625.212	37.500	
		<i>Cercanía</i>	438.167	24.966	
Ensino Médio	2012	<i>Síntesis: curso de lengua española</i>	4.862.608	77.473	11.999.302
		<i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i>	1.545.018	24.404	
		<i>El arte de leer español</i>	819.393	13.073	
	2015	<i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i>	2.497.514	35.803	
		<i>Cercanía Joven</i>	2.093.475	30.541	

Para o Ensino Fundamental II, houve uma distribuição de 3.112.831 livros, usados entre os anos 2011 e 2016. Para o Ensino Médio, quase quatro vezes mais – 11.999.302 – entre 2012 e 2017. O fato de haver mais livros para esse nível de ensino é consequência da legislação brasileira. Um dos fatores foi a promulgação da Lei 11.161, em 8 de agosto de 2005 que, no *caput* do art. 1º, estabelecia a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola pela escola e a matrícula facultativa pelos discentes no Ensino Médio.

Muitos são os fatores, na década de 1990, que podem explicar o privilégio que se passou a dar ao espanhol no contexto educacional brasileiro: as relações comerciais do Brasil com os países vizinhos por meio do Mercado Comum do Sul¹⁸ (MERCOSUL), a chegada de empresas espanholas no Brasil, o início da democratização nos países latino-americanos, após as ditaduras civil-militares, a reabertura das relações políticas entre o Brasil e os países latino-americanos,

¹⁸ O MERCOSUL é uma organização intergovernamental fundada a partir do Tratado de Assunção, assinado por representantes da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, em 1991. Seu objetivo principal é a integração dos Estados Partes por livre circulação de bens, numa zona de livre comércio.

especialmente a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), além do crescente aumento de falantes de espanhol nos Estados Unidos¹⁹.

Com relação à entrada do capital espanhol no Brasil, destaca-se o mercado editorial, principalmente através das seguintes editoras espanholas: grupo Prisa, composto pela Santillana, que comprou a Moderna, editora que abarca grande parte do mercado de LD no Brasil; editora Santa Maria, que focalizou o segmento de materiais didáticos; e a editora Planeta, especializada em livros de ficção para adultos e de não ficção para adolescentes (CASSIANO, 2007). Muitos desses livros entram nas escolas brasileiras. Paralelamente a essa entrada de LDELE, há as editoras nacionais que também começaram a investir nesse segmento, como Ática, Saraiva e Scipione, que produzem muitos materiais didáticos para o ensino de ELE. Essas três editoras, juntamente com alguns sistemas de ensino, formam o Grupo Somos Educação, maior empresa editorial brasileira no segmento da Educação Básica.

É, em meio a esse cenário, que a língua espanhola passou a ocupar, oficial e legalmente, um espaço nos currículos plenos das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e, principalmente, nas de Ensino Médio. Essa legislação é alterada em 2017, por meio da Lei 13.415, que revoga a Lei 11.161/2005, como se discutirá no capítulo 1 desta tese.

É importante complementar que, no Brasil, a partir de ações do MEC, há um encaminhamento de políticas públicas e de políticas linguísticas que apresentam um novo olhar sobre o Ensino Médio. Em 2013, publicaram-se as novas DCNGEB, que “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013a, p. 4). Inseridas nesse documento, reúnem-se, entre outras, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicadas em 2012, reformuladas a partir das novas exigências educacionais no Brasil²⁰. Além dessas duas Diretrizes, no que tange especificamente à área de línguas estrangeiras, o MEC publicou, em 2006, as OCEM, que apresentam uma parte específica relacionada à língua espanhola, intitulada Conhecimentos de Espanhol. Nesse documento, há orientações que tratam da organização curricular e

¹⁹ Os fatores apresentados são corroborados pelas pesquisas de Celada e Rodrigues (2004) e por Kulikowski (2005).

²⁰ O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e instituiu as DCNEM. Devido às alterações na legislação brasileira, especificadas nas páginas 148 e 149 dessas Diretrizes, e às novas demandas da juventude, foi revisto o antigo documento Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98.

que apresentam um conjunto de reflexões sobre a prática docente. Pesquisar LDELE voltados para o segmento do Ensino Médio, dessa forma, pareceu-me mais relevante.

Então, entre os LDELE aprovados do Ensino Médio, qual escolher? Descartei os dois primeiros PNLD, edições de 2012 e 2015, porque são programas não vigentes atualmente. Meu interesse, portanto, são os LD mais recentes, o que, em tese, significaria que estão de acordo com o que se espera, atualmente, para o ensino de ELE no Brasil. No PNLD 2018, foram aprovadas três coleções, *Cercanía Joven*²¹, *Confluencia* e *Sentidos en lengua española*, distribuídas nas escolas para uso no triênio 2018, 2019 e 2020.

Para que esta tese de doutorado não ficasse muito extensa, decidi escolher apenas uma coleção e aprofundar a análise da coletânea literária, das propostas de atividades de compreensão e produção de textos literários e do discurso dos autores da coleção, tanto no Livro do Estudante (LE) quanto no GD. Minha escolha pelo LDELE *Confluencia* deu-se pelo recorte da pesquisa: o texto literário. Essa coleção, entre as três aprovadas no PNLD 2018, como se detalhará no capítulo 3, é a que mais trabalha o texto literário dentro da estrutura das unidades. Toda a coleção possui doze unidades/projetos, sendo que cinco delas/deles destaca a esfera literária. Esses projetos, repito, não são propostos como apêndice, ao final do livro ou ao término das unidades. São o corpo principal das unidades. Além dos projetos, em que há atividades de leitura e de escrita de textos literários, são propostas atividades de compreensão textual (oral e escrita) de gêneros da esfera literária em outras seções que compõem as unidades. Só analisarei as seções em que aparecem textos literários como textos principais de leitura ou escuta e que sejam de autores representativos da literatura de língua espanhola, conforme será explicitado no capítulo 3.

No total, meu *corpus* de análise são vinte e seis textos literários para análise da coletânea e das atividades (cinco no volume 1, quinze no volume 2 e seis no volume 3) e quatro propostas de escrita de gêneros literários (uma no volume 1, duas no volume 2 e uma no volume 3). No quadro 2, apresento, então, algumas informações sobre o LDELE *corpus* desta pesquisa de doutorado:

²¹ Sou uma das autoras da coleção *Cercanía Joven*, junto com Luiza Santana Chaves. Se eu fosse analisá-la, seria com outro objetivo, como, por exemplo, de que forma ela é usada, em sala de aula, por alunos e professores. Meu objetivo, no momento, não é ir para a sala de aula da escola básica e observar um contexto específico, fazer um estudo de caso. Outra questão é que, há seis anos, tenho contato com essa coleção. Meu interesse é conhecer outras coleções, de forma que me auxiliem no trabalho como professora, pesquisadora e autora.

Quadro 2: Livro *corpus* desta tese de doutorado

Nível de ensino	PNLD	Livro aprovado	Autores	Editora
Ensino Médio	2018	<i>Confluencia</i> 	Paulo Pinheiro Correa e Xoán Carlos Lagares, junto de Amanda Verdan Dib, Cecilia Alonso, Lílían Reis dos Santos e Maria Fernanda Garbero	Moderna

Os procedimentos e as categorias de análise

O objetivo deste tópico é esclarecer os procedimentos e as categorias de análise usados para compreender como o texto literário é abordado no LDELE *Confluencia*.

Meu *corpus* compõe-se da coletânea de textos literários (escritos e orais), das atividades (leitura e escuta) com esses textos, das propostas de produção de textos literários, e do discurso dos autores da coleção didática, seja no LE, seja no GD. É importante ressaltar que esses textos literários são os da literatura de língua espanhola. Nesse sentido, ainda que haja, na coleção, textos da literatura brasileira ou traduzidos para o espanhol, não os levarei em consideração na análise.

Optei por usar a terminologia cunhada por Dionísio (2000). Embora seja usada para analisar LDP, como os LDELE são semelhantes quanto a sua estruturação, a usarei nesta tese. Segundo essa teórica, os LDP, no que se refere à leitura, organizam-se em dois planos: o de natureza primária e o de natureza secundária.

O plano de natureza primária distribui-se em dois: fundacional (coletânea, ou seja, textos selecionados pelos autores dos LD) e complementar (cadernos de exercícios, ou seja, atividades elaboradas pelos autores dos LD sobre os textos que compõem a coletânea).

O plano de natureza secundária, que estrutura e interpreta o primeiro, caracteriza-se pelo discurso pessoal dos autores de LD e assume formas variadas: instruções, explicações, sugestões, comentários, de modo que traduz a situação comunicativa entre autores e leitores. Dionísio (2000, p. 153) afirma que esse tipo de enunciado, de natureza primordialmente informativa, é um enquadrador discursivo, o qual é definido como “os enunciados, preferencialmente asserções, da responsabilidade do/s autor/es do manual que servem para estabelecer as relações entre os sujeitos do discurso e/ou entre estes e os textos”. Ainda segundo Dionísio (2000, p. 122), os enquadreadores são entendidos como “resultantes de operações de

selecção, exclusão, ênfase, também eles como ‘ampliadores’ do que o autor reconhece como relevante e digno de ser compreendido e integrado como conhecimento ou não.” Os enquadadores, que são os enunciados das questões, possuem basicamente duas funções: citar e interpretar. Como citação, reproduz-se o que está no texto; e como interpretação, funciona como um protocolo de leitura, em que se expõe a forma como a leitura deve ser feita. Enquanto a citação é do tipo descritivo, a interpretação é do tipo injuntivo.

Essa nomenclatura – plano de natureza primária fundacional, plano de natureza primária complementar e plano de natureza secundária – será usada, portanto, para analisar a coleção *Confluencia* em seus seguintes componentes: coletânea de textos literários; atividades de compreensão escrita e auditiva de textos literários; propostas de produção de textos literários; discurso autoral presente nas seções em que o foco seja a leitura, a escuta ou a escrita de textos literários.

Para compor o plano de natureza primária fundacional do LD *Confluencia*, seus autores selecionaram gêneros de esferas discursivas variadas. Para que eu pudesse identificar quais desses gêneros pertencem à esfera literária, preciso esclarecer aos leitores desta tese o que eu entendo por gênero literário e qual é o conceito de literatura com o qual trabalho. Essas definições foram feitas no capítulo 2. Para melhor sistematização, no capítulo 3, cujo objetivo principal foi descrever a organização interna das unidades da coleção *Confluencia*, criei tabelas para informar em que seção, unidade e volume aparece o gênero literário proposto para leitura e escuta. Além disso, informo o título do texto e sua autoria. Esse levantamento quantitativo teve como base a análise qualitativa: que gêneros literários são privilegiados? Quem são os autores desses textos (marcas de gênero, etnias e nacionalidades)? A análise do plano de natureza primária fundacional foi feita junto com a dos planos de natureza primária complementar e de natureza secundária, uma vez que os textos literários não se encontram isolados no LD. Eles estão sempre relacionados aos enquadadores e/ou às atividades.

Com relação ao plano de natureza primária complementar, verifiquei se havia ou não atividades propostas para a leitura/escuta dos textos que compõem a coletânea literária da coleção *Confluencia*. A quantidade de atividades varia de acordo com a seção em que se encontra o texto. Nos capítulos 4, 5 e 6, essa informação é revelada. Esse levantamento quantitativo teve como base a análise qualitativa: as atividades exploram as especificidades do gênero literário e o uso estético da linguagem, na

perspectiva do letramento literário? Colaboram para a formação intercultural dos estudantes?

Com relação ao plano de natureza secundária, analisei o discurso autoral presente tanto no LE quanto no GD. No LE, o foco foram as instruções e explicações que dialogam com os alunos aprendizes em atividades de compreensão e produção textual. No GD, meu olhar centrou-se nos pressupostos teórico-metodológicos, nas orientações para uso da coleção e nas sugestões de resposta para o professor.

À medida que fui conhecendo os planos de natureza primária e secundária da coleção *Confluencia*, observei que o texto literário é trabalhado sob três perspectivas. Na primeira, o foco recai, sobretudo, sobre o tema da unidade em que o texto ou seu fragmento está inserido. Isso acontece nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”. Na segunda, o foco recai sobre os elementos caracterizadores do gênero literário em estudo, principalmente sua estrutura e seu estilo²², e sobre as condições de produção textual (quem escreve, para quem, onde circula, etc.). Esse viés é observado nas seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”. Na terceira, o foco recai sobre a apreciação estética. Na seção “Para disfrutar”, não há qualquer atividade de compreensão do texto, o qual se apresenta para o deleite dos leitores aprendizes.

Devido a essa configuração da coleção *Confluencia*, organizei a análise em três blocos (capítulos 4, 5 e 6), os quais estão relacionados à forma diferente de trabalho conceitual e metodológico com o texto literário. No capítulo 4, analiso as seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”. No capítulo 5, as seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno” são o foco. No capítulo 6, a seção “Para disfrutar” é discutida.

Outro motivo para essa forma de organização é o fato de o leitor poder ter uma visão geral do trabalho com aquele texto específico, sem recorte de questões, podendo visualizar a atividade como um todo.

Nesses capítulos de análise, portanto, com base em minha pergunta de pesquisa – *O trabalho com o texto literário na coleção de Ensino Médio Confluencia, aprovada no PNLD 2018, colabora para o letramento literário do estudante, na perspectiva intercultural? Se sim, como isso acontece? Se não, por que não colabora?* – discutirei as seguintes categorias:

²² Os termos estrutura e estilo estão sendo usados na perspectiva bakhtiniana. Essa, inclusive, é a linha teórica proposta na coleção *Confluencia*, como se verá nos capítulos em que a descrevo e a analiso.

Categoria 1: Coletânea literária

1. Que gêneros literários são privilegiados?
2. Quem são os autores? (marcas de gênero, etnias e nacionalidades)

A categoria 1 foi criada com base, principalmente, no que defendem os Estudos Culturais, que questionam a formação do cânone literário, e o PNLD, que apresenta critérios relacionados à coletânea de textos, a saber, se são representativos das comunidades falantes de língua espanhola, variados em gêneros literários, com temáticas importantes para o estudante do Ensino Médio.

Categoria 2: Atividades de compreensão e produção de textos literários

1. Exploram as especificidades do gênero literário e o uso estético da linguagem, na perspectiva do letramento literário?
2. Colaboram para a formação intercultural dos estudantes?

A categoria 2 foi criada com base, especialmente, no que defendem os estudos sobre letramento literário e interculturalidade. Todo texto tem uma história, ou seja, é produzido por alguém, numa época e lugar específicos. No entanto, o foco do trabalho com o texto literário não pode ser centrado apenas nas condições de sua produção. Importam também: o texto, sua materialidade discursiva, as especificidades da linguagem literária; e o leitor, que, com sua subjetividade, possui papel essencial na construção de sentidos. Paraquett (2010) entende a língua como cultura e defende o ensino do espanhol na perspectiva intercultural. González (1990), Nascimento (2004, 2014) e Paraquett (2012b, 2018b) consideram a literatura um modo de se conhecer outras culturas, de forma que isso possibilita, ao mesmo tempo, o autoconhecimento do estudante e o reconhecimento da alteridade.

É preciso aclarar o que entendo por “formação intercultural”: uma formação ao mesmo tempo humana e crítica, em que os jovens do Ensino Médio possam se posicionar de forma engajada diante das questões que a realidade social nos impõe, rechaçando estereótipos e rompendo com preconceitos.

Esta categoria é essencial quando se compreende a língua como cultura e o ensino de língua e literatura de forma indissociável.

A organização da tese

Esta tese organiza-se em seis capítulos.

No capítulo 1, discuto, principalmente, algumas leis que regem a Educação Básica brasileira no que diz respeito ao componente curricular línguas estrangeiras. O período de recorte estudado foi escolhido tendo em vista dois eventos importantes relacionados à inclusão e à exclusão do espanhol no currículo: um, no início do século XX, com a publicação do Programa de Espanhol, a criação da Cadeira de Espanhol no colégio Pedro II (1919) e a Reforma Capanema (1942), que incluem o espanhol nas escolas básicas; e outro, no início do século XXI, com a publicação da Lei 13.415, em 2017, que revoga a “Lei do Espanhol”, de 2005, retirando a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas de Ensino Médio. Como meu foco, na análise, são os textos literários, também centralizo meu olhar em sua presença ou ausência nos documentos legais, como o Programa de Espanhol (1919) e o edital e o Guia do PNL D 2018. O processo de escrita desse capítulo foi interessante, pois, como estamos vivendo, no Brasil, um período de constantes mudanças na política, a todo tempo, no ano de 2017, tive de fazer alterações no texto, com a inclusão de novas leis e discursos de manifestações contrárias a essas mudanças propostas principalmente pelo MEC.

No capítulo 2, meu objetivo foi discutir o que é literatura, para que serve e como ensiná-la. Faço uma revisão bibliográfica de conceitos relacionados à esfera literária, a partir de livros e artigos científicos, principalmente para definir o que entendo por letramento literário. Além disso, apresento duas opções metodológicas de trabalho com o texto literário: a sequência expandida (COSSON, 2014b) e a didática da leitura subjetiva (ROUXEL, 2012, 2013, 2014, 2015). A meu ver, são complementares e considerados bons caminhos para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Defendo, também, o estudo da língua espanhola a partir de sua literatura, principalmente a partir dos argumentos de Nascimento (2009, 2014) e Paraquett (2012b, 2018b). Os critérios do PNL D 2018 relacionados à coletânea de textos e às atividades propostas também são revistos e problematizados no intuito de compreender de que forma a literatura está presente ou não nos critérios de seleção de LDELE. Ressalto, neste capítulo, a importância do ensino-aprendizagem de ELE na perspectiva intercultural, visando à formação dos alunos como cidadãos críticos e reflexivos. Por fim, também mostro como os Estudos Culturais foram fundamentais para o questionamento do cânone literário.

No capítulo 3, apresento a coleção *Confluencia*, desde a capa até as referências bibliográficas, tanto o LE quanto o GD. Meu objetivo é dar conhecimento mais amplo aos leitores, que não recebem os LD junto com esta tese. Por isso, optei por detalhar não apenas as seções em que o texto literário aparece. Até o mês de janeiro de 2018, momento em que encerro esta escrita, a coleção estava disponibilizada por completo no site da editora Moderna²³. Antes de detalhar a coleção, discuto algumas possibilidades de organização de LDELE, apresentando exemplos de LD usados no contexto das eras de abordagens tradicional, comunicativa e sociointeracionista. Explico, também, com mais argumentos, o motivo de ter escolhido como *corpus* a coleção *Confluencia*.

Nos capítulos 4, 5 e 6, analiso os planos de natureza primária e secundária, com base nas categorias de análise. Especificamente no capítulo 4, o foco principal é o tema dos textos literários das seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”, uma vez que, nelas, objetiva-se apresentar, discutir e aprofundar a temática da unidade. Discuto o conceito de interculturalidade, diferenciando-o de multiculturalidade e pluriculturalidade, e apresento a definição de cultura na perspectiva dos Estudos Culturais e da LA. No capítulo 5, o foco principal é o gênero literário proposto para o trabalho de leitura, na seção “Para investigar el género”, de escrita, na seção “Para escribir”, e de divulgação, na seção “Para movilizar mi entorno”. O objetivo dessas seções é preparar os alunos para o projeto da unidade. Discuto o conceito de gênero discurso, uma vez que os autores do LD explicam, no GD, que as teorias de Bakhtin (1997) são fundamentais no ensino-aprendizagem de ELE. Já no capítulo 6, o foco principal é a apreciação estética, proposta conceitual dos autores do LD para a seção “Para disfrutar”. Faço uma defesa da escolarização adequada do texto literário (SOARES, 2011) e apresento os modos de ler literatura (COSSON, 2014a), com o objetivo de analisar se a apreciação estética é potencializada através dos planos de natureza primária e secundária.

Por fim, apresento minhas considerações finais, nas quais retomo meus objetivos, as questões norteadoras e as categorias de análise, discutindo os resultados das análises realizadas, com base nas teorias estudadas. Apresento, também, alguns questionamentos, já que entendo esta tese como uma obra aberta, que permite outras leituras e que abre caminhos para outras pesquisas sobre LDELE.

²³ Basta acessar o site <https://pnld2018.moderna.com.br/>, clicar no ícone “Espanhol” e, depois, na imagem da coleção *Confluencia*. É possível folhear todas as páginas dos três volumes, incluindo o GD.

Capítulo 1

Trajatória do LDELE no contexto da legislação educacional brasileira: presença e ausência da literatura



(Tejedoras de ñandutí II - Alberto Miltos, 2007)

“Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o "dever ser" ou o "fazer ser", e volte-se para o "ser" – não o discurso sobre o que "deve ser" a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que "é", o que "tem sido", o que "foi" o livro didático”.

Magda Soares (1996)

As pesquisas em LA caracterizam-se, atualmente, por seu cunho político e crítico na resolução de problemas de uso da linguagem. Segundo Rajagopalan (2006, p. 163), “a atividade linguística é uma prática social. Sendo assim, qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal”. Nesse sentido, os trabalhos em LA entendem as implicações políticas da prática. Ao entendê-la dessa maneira, não se pode conceber uma pesquisa que seja apolítica e acrítica.

A epígrafe de Soares (1996), em um primeiro momento, parece entrar em conflito com os objetivos de um linguista aplicado, uma vez que critica “olhares que prescrevem, criticam ou denunciam”. No entanto, em uma análise mais aprofundada, percebe-se que o olhar para o histórico não significa não prescrever, não criticar ou não denunciar. O problema é quando apenas se prescreve, critica e denuncia sem que haja estudo dos contextos, sem que se conheça verdadeiramente o problema, sem que se proponham soluções.

O objetivo de escrita deste capítulo, nesse contexto, é investigar, descrever e compreender as mudanças ocorridas ao longo dos anos de existência do LDELE nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, desde a publicação dos primeiros manuais didáticos, a partir da década de 1920, século XX, até os aprovados no PNLD 2018, no início do século XXI. Entender o contexto de leis e de outros documentos oficiais educativos é fundamental para compreender os problemas que a língua estrangeira vem enfrentando ao longo dos anos nas escolas de Educação Básica, principalmente a língua espanhola, cuja ausência no currículo das escolas parece ser a característica mais frequente. É fundamental, também, para entender como os LDELE foram se modificando ao longo do tempo. Traçar a trajetória dos LDELE no contexto histórico e legislativo da educação de línguas estrangeiras me permitirá entender o que “foi”, o que “tem sido” e o que “é” o LDELE. Meu olhar será histórico, mas também pedagógico, político e crítico.

Entendo, portanto, que, para compreender a história dos LDELE, não se pode ignorar o contexto sócio-histórico da educação brasileira. Para Bittencourt (2004, p. 490), “a história do livro didático mostra as mudanças quanto ao grau de interferência entre os diversos sujeitos assim como as mudanças políticas educacionais em relação a esse significativo objeto cultural, símbolo da escola moderna”. Nessa perspectiva, questiono: A que leis, diretrizes curriculares e outros documentos oficiais os LDELE referiam-se e se referem? Quem eram e quem são os seus autores? Quem eram e

quem são os professores e os alunos que fizeram e que fazem uso desses materiais? A que concepção teórico-metodológica pertenciam e pertencem esses livros? Ainda que esta tese não seja especificamente sobre a história dos LDELE, é preciso entender em que contexto eles surgiram e as mudanças pelas quais têm passado. É importante acrescentar que, neste capítulo, a presença ou não da literatura de língua espanhola em documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras e em LDELE também será discutida.

Em função do meu objeto de investigação, este capítulo apresenta a seguinte organização: **1.1. No contexto da Reforma Capanema** – momento em que as línguas estrangeiras, clássicas e modernas possuem status de disciplina indispensável à formação humana e intelectual do educando. É nesse momento, também, que são publicados muitos²⁴ LDELE, nos quais a literatura ocupava papel central no ensino de ELE; **1.2. No contexto das Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971** – momento em que as línguas estrangeiras perdem seu lugar no currículo da escola básica, deixando de ser disciplinas obrigatórias, o que faz com que sejam desvalorizadas ao longo do tempo, principalmente as línguas clássicas e a língua espanhola. Percebe-se, também, que a literatura começa a perder seu espaço nas páginas dos LDELE; **1.3. No contexto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996** – momento em que as línguas estrangeiras retornam à grade curricular das escolas. No entanto, não possuem a mesma valorização, em termos de oferta e diversidade, que a do início do século XX. É importante ressaltar que, quase dez anos após a publicação dessa LDB, há a implantação da Lei 11.161/2005, que trata da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola nas escolas de Ensino Médio, ou seja, momento em que há uma valorização, pelo menos em termos de lei, do espanhol como língua estrangeira. Quanto aos LDELE, o texto literário volta a ganhar espaço, o que não significa necessariamente que seu ensino é na perspectiva do letramento literário; **1.4. No contexto da Lei 13.415 de 2017** – momento em que o parlamento opera um golpe de estado²⁵ no Brasil, com medidas arbitrárias, como a que propõe mudanças estruturais

²⁴ Freitas e Guimarães (2018, no prelo) catalogaram mais de vinte LDELE publicados a partir de 1940.

²⁵ No dia 02 de dezembro de 2015, o presidente da Câmara, Eduardo Cunha, autorizou a abertura do processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A Câmara dos Deputados, no dia 17 de abril de 2016, aprovou dar prosseguimento ao pedido e o encaminhou ao Senado, que julgou culpada a presidenta por crime de responsabilidade fiscal no dia 31 de agosto. Segundo muitos brasileiros, dentre eles os cientistas políticos Wanderley Guilherme dos Santos e Aldo Fornazieri e os jornalistas Luis Nassif e Paulo Henrique Amorim, não houve crime de responsabilidade fiscal. Todo esse processo provocou e ainda está provocando manifestações em que forças contrárias ao atual governo, presidido

no Ensino Médio sem ampla discussão democrática em todas as instâncias educacionais brasileiras. Nesse momento, o espanhol é retirado tanto da grade curricular obrigatória do Ensino Médio (a Lei 11.161/2005 é revogada) quanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁶. É retirado, também, do PNLD para o Ensino Fundamental II, conforme Portaria nº 1.321, de 17 de outubro de 2017.

A metodologia utilizada neste capítulo tem por base a pesquisa exploratória, definida como bibliográfica e documental. Como procedimento, faço o levantamento da bibliografia relacionada aos estudos sobre legislação, no que diz respeito às línguas estrangeiras nas escolas de Educação Básica brasileiras, organizando-a em quatro grandes momentos de ruptura em que ora a língua espanhola é valorizada, ora desvalorizada. Como fontes, analisei a literatura sobre o assunto, principalmente, documentos de arquivos públicos, dados estatísticos, correspondências, artigos científicos, livros e livros didáticos, tanto impressos quanto digitais. Ainda que a organização dos tópicos tenha sido feita em ordem cronológica – Reforma Capanema (1942), LDB (1961 e 1971), LDB (1996) e Lei 13.415 (2017) –, o que facilita a compreensão dos fatos históricos, em alguns momentos, faço comparações entre os períodos, o que considero fundamental para entender as diferenças entre os LDELE a partir da legislação e das concepções de ensino-aprendizagem de ELE.

Estudar a história dos LDELE é como tecer um *ñandutí*: a cada fio, a cada encaixe, a cada círculo, constrói-se o todo, mas esse todo só é diverso porque depende de suas partes. Outra questão importante: cada *ñandutí* é único, pois depende de quem o constrói, de suas escolhas de cores, encaixes, modos de tecer. O que pretendo com este capítulo é trazer meu olhar sobre essa história. Não é toda a história ou a verdadeira história. É apenas um olhar, contada por alguém que gosta de histórias, de livros didáticos e se preocupa, como professora em um curso de licenciatura, com a qualidade da escola básica brasileira.

por Michel Temer (vice-presidente no governo Dilma Rouseff) questionam o impeachment, considerado um golpe do parlamento para retirar uma presidenta eleita democraticamente do poder.

²⁶ Nesta tese, conscientemente, uso duas versões da BNCC (2ª versão, publicada em abril de 2016; e 3ª versão, em abril de 2017) ainda que o texto final não tenha sido publicado até o presente momento, novembro de 2017. Até a 2ª versão, o documento curricular foi construído, realmente, de forma democrática, fruto de um amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, através de consulta pública, diferentemente dos PCN (1998) e OCEM (2006), escritos a poucas mãos. A 3ª versão está sendo construída por uma nova equipe, formada pelo novo ministro da educação, Mendonça Filho, do Partido Democratas. Infelizmente, devido a questões políticas, houve mudanças substanciais entre a 2ª versão, que incluía o espanhol como disciplina, e a 3ª versão, que impõe apenas o inglês como língua estrangeira no Ensino Fundamental II.

1.1. No contexto da Reforma Capanema

No Brasil, o ensino de língua espanhola na Educação Básica inicia-se, oficialmente²⁷, em 9 de abril de 1942, no contexto da Era Vargas, com a publicação do Decreto-lei nº 4.244, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Nesse contexto de mudanças na educação, conhecido como Reforma Capanema²⁸, o sistema educacional passou a ter um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado Ginásial, que se refere ao Ensino Fundamental II atual, e um segundo ciclo de três anos, denominado Clássico ou Científico, que corresponde ao atual Ensino Médio.

Com relação ao estudo de línguas estrangeiras na escola, a oferta era profícua, tanto de línguas clássicas quanto de modernas. No curso Ginásial, eram obrigatórias as disciplinas latim, inglês e francês, sendo que o inglês só não era estudado na primeira série. Nos cursos Clássico e Científico, a distribuição das disciplinas conforme a seriação era diferente: no curso Clássico, havia o latim e o grego nas três séries, e o francês ou inglês e o espanhol apenas na primeira e segunda séries; no curso Científico, eram obrigatórias as disciplinas inglês e francês na primeira e na segunda séries, e o espanhol apenas na primeira. O quadro 3 sistematiza o que a Lei 4.244/1942 estabelecia:

Quadro 3: Oferta de línguas estrangeiras no Ginásial, no Clássico e no Científico

Línguas estrangeiras	Ginásial				Clássico			Científico		
	Séries				Séries			Séries		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Grego	-	-	-	-	x	x	x	-	-	-
Latim	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-
Inglês	-	x	x	x	x	x	-	x	x	-
Francês	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-
Espanhol	-	-	-	-	x	x	-	x	-	-

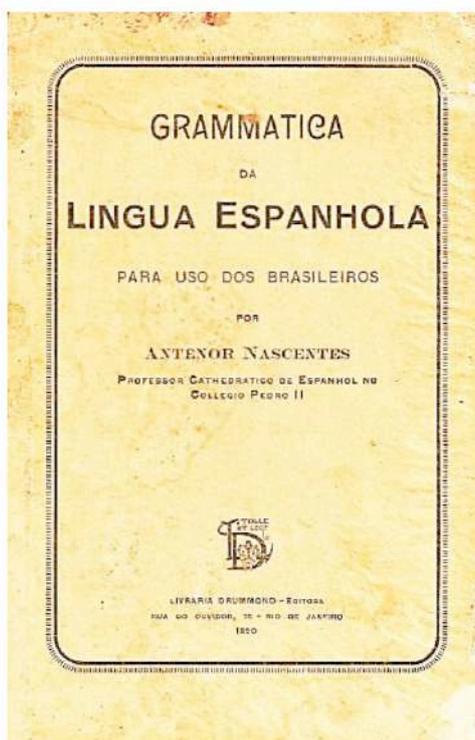
²⁷ Isso não significa que não havia o ensino de ELE em escolas brasileiras antes desse período. Segundo Freitas e Guimarães (2018, no prelo): “Freitas (2010; 2011a) menciona um anúncio, publicado em 1827, no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro a respeito do ensino de espanhol em uma instituição escolar chamada Collegio Inglez, no Rio de Janeiro, e pesquisou anúncios de aulas particulares da língua no *Almanak Laemmert* (1844-1889); Guimarães (2016) recupera anúncios de jornais publicados no século XIX, que divulgavam o ensino de espanhol por professores particulares, colégios particulares e provinciais; Guimarães (2014; 2016) e Freitas (2013) recuperam o Decreto nº 1.339/1905, sobre a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, que cita o espanhol como disciplina do Curso Superior, o Decreto nº 12.965/1918, que mencionava a língua como disciplina da Escola Naval, o Decreto nº 12.977/1918, na Escola Militar, o Decreto nº 12.956/1918, nos colégios militares e os Decretos 5.698/1905 e 24.539/1934 na Escola de Estado Maior.”

²⁸ A Reforma Capanema foi liderada pelo ministro da educação à época, Gustavo Capanema.

Pode-se perceber que, das cinco línguas estrangeiras, o espanhol e o grego foram as que tiveram menor espaço na carga horária. No caso do espanhol, não existia no Ginásio e era ensinada apenas nas primeiras e segundas séries do Clássico e primeira série do Científico. As línguas de prestígio eram o latim, o francês e o inglês.

Desde 1809, por lei, já existiam as cadeiras de inglês e francês no Brasil, ano em que se publicou a Decisão nº 29, de 14 de julho, a qual deu início ao processo de institucionalização da língua estrangeira no país (VIDOTTI, 2012). A primeira cadeira de espanhol surge mais de um século depois, por meio da Lei 3.674, de 07 de janeiro de 1919. No concurso público realizado nesse mesmo ano, foi aprovado o professor Antenor Nascentes, que ocupou a cátedra de Língua Espanhola no conceituado Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. É importante destacar que, em 05 de abril do mesmo ano, foi aprovado o programa de espanhol a ser trabalhado nesse colégio; e, em 1920, Nascentes publicou o livro *Grammatica da Língua Espanhola para uso dos brasileiros*, considerado por Freitas e Guimarães (2018, no prelo), o primeiro LDELE publicado no Brasil.

Figura 2: Capa²⁹ do LDELE *Grammatica da língua espanhola para uso dos brasileiros*



²⁹ Imagem retirada do artigo de Freitas e Guimarães (2018, no prelo). A 1ª edição foi publicada em 1920 pela Livraria Drummond.

No entanto, o espanhol não fazia parte das disciplinas obrigatórias da legislação educacional brasileira (DAHER, 2006), ou seja, embora existisse, por Lei, a cátedra de língua espanhola, a disciplina não constava como obrigatória para todas as escolas públicas brasileiras, mas apenas para o Colégio Pedro II.

Voltando ao contexto da Reforma Capanema, um documento legal, publicado em 1943, é fundamental para entender que concepção teórico-metodológica de ensino de línguas estava em vigor à época e quais eram os programas que orientavam o ensino do espanhol e, conseqüentemente, os autores de LD: Portaria Ministerial nº 127, de 03 de fevereiro de 1943. Nessa Portaria, o ministro Capanema resolve “expedir e determinar que se execute o programa de espanhol [...] dos cursos clássico e científico do ensino secundário.” (BRASIL, 1943, p. 11). Esse programa organizava-se em quatro tópicos: *Leitura, Gramática, Noções de história literária e Outros exercícios*.

Na parte *Leitura*, objetivava-se o uso de dois tipos de textos: primeiramente textos considerados fáceis, em prosa e em verso, que tivessem a Espanha e países hispano-americanos como temática, e, posteriormente, em excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos. Pode-se verificar que o trabalho com a leitura partia de um único domínio discursivo – o literário. Não havia uma preocupação, como veremos nos documentos legais vigentes publicados pelo MEC, tais como os PCN (BRASIL, 1998a; 2000) e as OCEM (BRASIL, 2006), em se diversificar os gêneros e os domínios discursivos. A literatura ocupava papel central e de destaque na habilidade compreensão escrita.

Na parte de *Gramática*, o programa organizava-se em três unidades. A unidade 1 possuía dois tópicos: o primeiro com *Artigos, Substantivo, Adjetivo, Pronomes e Numerais*; e o segundo com *Flexões de número, gênero e grau*. A unidade 2 organizava-se em quatro tópicos: a primeira, com *Verbos* (pessoas, números, tempos e modos); a segunda, com *Vozes*; a terceira, com *Verbos auxiliares haver e ser*; e a quarta, com *Verbos regulares e irregulares*. A unidade 3 continha sete itens: *Formação das palavras, Composição e derivação; Prefixos e sufixos; Principais regras de concordância; Regência; Construção; Arcaísmos e neologismos; Barbarismos e solecismos; e Idiotismos*. Todos esses temas gramaticais deveriam ser estudados com apoio na leitura, foco da primeira parte do Programa. Os estudos linguísticos das classes de palavras, morfologia, sintaxe e lexicologia, portanto, eram os principais temas gramaticais. Os estudos da Sociolinguística, da Pragmática, da

Análise do Discurso e da Linguística do Texto³⁰, por exemplo, ainda não existiam como ciência própria. A gramática, nesse contexto da primeira metade do século XX, tinha um viés estruturalista, com base nos ensinamentos de Saussure, que considerava a língua em si e por si mesma.

Na parte *Noções de história literária*, havia duas unidades: a primeira, cujo foco eram os períodos em que se divide a história da literatura espanhola e a indicação dos principais escritores e suas obras; a segunda, cujo foco eram os principais escritores dos países americanos de língua espanhola. A dualidade Espanha versus Hispano-América no currículo da disciplina língua espanhola nasce nesse contexto. No Programa de Espanhol, a Espanha ganha destaque, com seus autores literários, estilos e obras, uma vez que há um capítulo específico de estudo. A literatura dos outros países hispânicos e suas histórias se reúnem em um único capítulo. Historicamente, esse fato explica-se pela Espanha ter sido o país colonizador, divulgador da língua espanhola, considerada, à época, “a” língua a ser ensinada (não havia espaço para a variação), por isso a necessidade de se marcar o artigo definido “a”. Essa visão perdurou durante muitos anos nos programas da disciplina, nos LD e no imaginário da população brasileira, como se discutirá nas análises dos LDELE ao longo da escrita desta tese.

Na parte *Outros exercícios*, havia cinco tópicos: *Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula; Exercícios para ampliação do vocabulário; Exercícios de redação e de composição; Exercícios de ortofonia e de ortografia; e Exercícios de tradução e de versão*. Ainda que houvesse orientação para a prática de exposições orais, o foco do Programa não eram as habilidades orais, e entre as habilidades escritas, a leitura ocupava papel central, juntamente com o estudo da gramática e a história literária. Propunha-se a prática dos textos pelo contato com os autores literários canônicos, pelo exercício da tradução, da versão, da imitação e da composição. Entrar em contato com o *Programa de Espanhol* (1943) e entendê-lo é fundamental, pois ele serviu de base para a elaboração dos LDELE publicados à época, tais como: *Compêndio de Literatura Espanhola e Hispano-americana* (1943) e *Manual de Espanhol: Gramática, História Literária e Antologia* (1945), ambos de Idel Becker; *Florilegio Castellano* (1943), de Adolfo Pozo y Pozo; *Antologia*

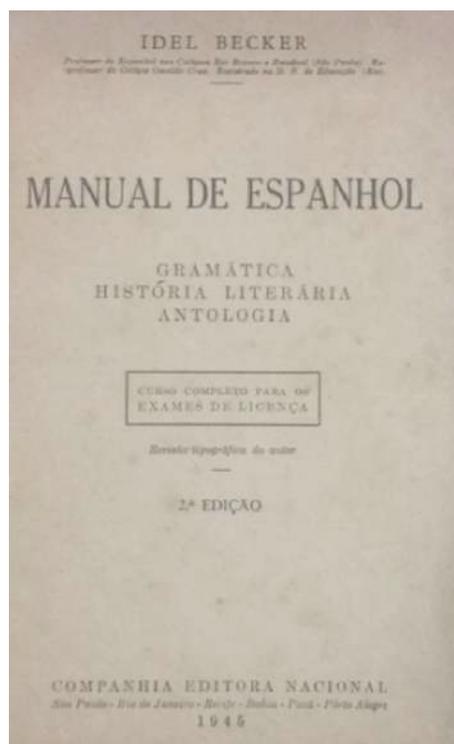
³⁰ Todas essas ciências só foram conhecidas fora da Rússia no final dos anos 1970, com traduções em línguas ocidentais. Suas pesquisas consideram a língua em uso objeto de estudo. (BAGNO, 2012)

Espanhola e Hispano-americana (1943), de Antenor Nascentes; e *Antología Española* (1944), de Leônidas Sobrino Pôrto. (GUIMARÃES, 2013).

A análise desses materiais didáticos (compêndios, antologias, manuais e gramáticas), os quais foram usados por professores de ELE durante muitos anos a partir, principalmente, da década de 1940, permite considerá-los LD, uma vez que foram produzidos para o ensino secundário, sendo fiel ao programa de espanhol prescrito pelo governo. É importante destacar que todos esses LDELE foram publicados no Brasil com conteúdo que refletisse as orientações do Programa de Espanhol. “Disso dependia a sua aprovação para uso nas escolas”, explica Guimarães (2013, p. 04). Esse fato deve-se a dois fatores: a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, que contribuiu para dar maior legitimidade ao LD nacional; e a publicação do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e estabeleceu uma primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país.

É nesse contexto que se destaca o LDELE *Manual de Espanhol: Gramática, História Literária e Antologia* (1945), de Idel Becker.

Figura 3: Capa³¹ do *Manual de Espanhol: Gramática, História Literária e Antologia*



³¹ A 2ª edição foi publicada em 1945 pela Companhia Editora Nacional. Acervo pessoal da pesquisadora.

Alguns pesquisadores consideram essa obra o primeiro LDELE e o mais importante da época³², conforme os dados da linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA – UnB)³³ e as pesquisas de Eres Fernández (2000) sobre a produção de materiais didáticos de espanhol no Brasil.

De corte nitidamente tradicional, este libro de texto, elaborado y publicado en Brasil, ha sido el principal – cuando no el único – recurso de que disponían profesores y alumnos, sobre todo durante los años en que la enseñanza de español estuvo incluida en el curso secundario. [...] cumplió una función de gran importancia en su momento, y hoy resulta difícil encontrar a alguien que haya estudiado español en secundaria durante los años cincuenta o sesenta que no haya utilizado el libro del profesor Becker. (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 61).

Além disso, esse LDELE é publicado logo após se instituir a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que oficializa a entrada da língua espanhola nos cursos Clássico e Científico, e estava de acordo com o que prescrevia a legislação da época. No prefácio do livro, fazendo uso de um argumento de autoridade, o autor afirma que sua organização seguia o que orientavam os documentos oficiais da época, tanto na parte gramatical quanto na literária:

Quisemos, em suma – seguindo as diretrizes do PROGRAMA DE ESPANHOL – fazer gramática viva, prática, adequada realmente aos estudantes brasileiros. [...] A parte antológica – comentada em língua portuguesa – foi especialmente organizada para os alunos brasileiros dos cursos Clássico e Científico. Seguiu-se a orientação geral do programa oficial, apresentando-se trechos cujo assunto principal é “a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola”. Foram acrescentados “excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos”: seleções poéticas de essencial valor artístico ou bibliográfico. (BECKER, 1945, p. 11 e 12, grifo do autor).

É importante ressaltar que o *Manual de Espanhol* também teve como base os estudos do professor Nascentes, através de sua *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*. De acordo com Celada e González (2000, p. 50), “los estudios de

³² Em termos cronológicos, o primeiro LDELE foi a *Gramática* de Nascentes, publicada em 1920, conforme defendem Freitas e Guimarães (2018, no prelo). No entanto, o *Manual* de Becker foi considerado o mais importante devido a seu uso em muitas escolas durante muitos anos. Basta dizer que ele teve mais de oitenta edições. Por isso, trago exemplos desse LDELE como referência da época de material com abordagem tradicional que marcou a formação de muitas gerações de estudantes.

³³ Disponível em http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14:idel-becker-o-pioneiro-do-ensino-de-ele-no-brasil&catid=1079:1945&Itemid=2. Acesso em 02 de março de 2015.

Nascentes instauran y fundan una interpretación acerca de la lengua española que el *Manual* de Becker consolida y consagra”.

Tanto o *Manual de Espanhol* quanto os outros LDELE das décadas de 1940 e 1950³⁴ tinham uma característica comum: o perfil de seus autores. Quem eram essas pessoas? Segundo Soares (2001a, s/p),

Eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino.

Ainda que os estudos de Soares (2001a) refiram-se à história do ensino de língua portuguesa e à formação de professores de língua materna, pode-se lê-los também para explicar o perfil dos professores de espanhol da época da primeira metade do século XX. Antenor Nascentes³⁵ é um exemplo desse tipo de professor, autodidata, como demonstra o discurso que proferiu em 1952 quando recebeu o título de professor emérito do Colégio Pedro II:

Estudei grego para fazer concurso para o Pedro II. Veio o Maximiliano e a cadeira foi extinta. Eu já estudava tanto, porém, que numa parte da manhã era capaz de ler 400 e tantos versos da *Iliada*. Ia passar para o latim, quando se instalou o estudo do espanhol (facultativo), em retribuição ao ensino do português em cursos uruguaios. Preparei-me fazendo o levantamento de tudo que havia, em matéria de espanhol, de útil para o professorado, nas livrarias, na biblioteca Nacional, nas editoras estrangeiras³⁶. (NASCENTES, 1952)

³⁴ Freitas e Guimarães (2018, no prelo) catalogaram LDELE entre as décadas de 1920 e 1990. Foram vinte e três publicados na década de 1940 e cinco na década de 1950. Dentre eles, tive acesso aos seguintes livros, adquiridos em sebos *online*: *Compêndio de Literatura Espanhola e Hispano-americana* (1943, 1ª ed.), de Idel Becker; *Antologia espanhola e hispano-americana* (1945, 2ª ed.), de Antenor Nascentes; *Florilegio Castellano* (1943, 1ª ed.) e *Gramática Española para os alunos do ciclo colegial, admissão às faculdades de filosofia e demais escolas superiores* (1943, 1ª ed.), de Adolfo Pozo y Pozo; *Lecciones de español para el estudio de la lengua española en los cursos clásico y científico* (1944), de Julio do Amaral; *El español del colegio – programa de la primera serie de los cursos clásico y científico* (1944, 1ª ed.), de Beatriz Magalhães de Chacel; *Español Básico para os cursos clássico e científico* (1946, 2ª ed.), de José Ramón Calleja Alvarez; *Antología Española* (1947, 2ª ed.), de Leônidas Sobrino Pôrto; *Roteiro do curso espanhol para principiantes* (1949, 1ª ed.), de Aristóteles de Paula Barros; e *Español colegial: colección de lecturas y trozos en prosa y verso* (1953, 1ª ed.), de Hermenegildo Alzola.

³⁵ Nascentes também foi professor de língua portuguesa no Colégio Pedro II e autor de uma vasta bibliografia sobre os estudos da linguagem.

³⁶ Discurso apresentado no texto *Pedro Bloch entrevista Antenor Nascentes*, publicado nos *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, v.10, n° 17, realizado no Rio de Janeiro em 2007.

Assim como Antenor Nascentes, Idel Becker³⁷ e Leônidas Sobrino Porto³⁸ também eram professores e estudiosos da língua espanhola e suas literaturas. Becker atuou no Ensino Superior como professor titular de Língua e Literatura Espanhola na Faculdade de Filosofia da Universidade Mackenzie; Porto também lecionou no Ensino Superior, na Faculdade Santa Úrsula, mas também trabalhou no que corresponde ao atual Ensino Básico, tendo sido catedrático de espanhol no renomado Colégio Pedro II e professor nos colégios particulares Santo Inácio, São Bento, Jacobina e Santo Antônio Maria Zacaria. No Colégio São Bento, atuou como professor de espanhol no 2º ciclo do Curso Secundário entre 1943 e 1949, como atesta o seguinte documento histórico representado pela Figura 4³⁹:

Figura 4: Atestado do Colégio São Bento – Leônidas Sobrino Porto



Como se pode observar, os autores de LDELE (manuais, gramáticas, antologias e compêndios) eram, em sua maioria, os próprios professores, pessoas cultas e reconhecidas como autoridade em sua área de atuação. Um aspecto comum a todos esses livros é a presença abundante de textos literários. Vale lembrar os itens 1 e

³⁷ Becker tinha formação em Medicina e atuava também como professor de anatomia.

³⁸ Porto era formado em Direito e Letras e trabalhou em cargos públicos. Em 1964, assumiu a diretoria geral do Departamento Nacional de Educação.

³⁹ Informações consultadas no livro eletrônico *Professor Leônidas: uma fotobiografia*, disponível em <<http://professorleonidas.com/>> Acesso em 21 de ago. 2015.

3 do Programa de Espanhol (1943), que valorizavam os autores consagrados da literatura e os elementos de história literária como conteúdo obrigatório. Eram raros os textos de outra esfera de atividade humana.

Neste ponto da história, já foi traçado um perfil abrangente daqueles que eram os autores dos LDELE e daqueles que eram os professores que faziam uso desses materiais. Resta-nos entender quem eram os alunos que frequentavam os cursos Clássico e Científico na primeira metade do século XX e que tinham, portanto, contato com esses livros na escola.

Na história da educação brasileira, de acordo com Soares (1998, p. 56), “até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização.”. Esses alunos pertenciam, então, a uma elite que detinha o capital cultural e, para continuar nesse lugar simbólico, deveriam ter acesso a uma formação humanística na escola para que pudessem “subir a estudos mais elevados de caráter especial.” (BRASIL, 1945, p. 22). Essa era apenas uma das recomendações das instruções metodológicas para execução do Programa de Espanhol, publicadas sob a Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945. Outra questão que chama a atenção nesse documento é o fato de os alunos não deixarem o aprendizado colegial, sem saber, por exemplo, quem foi “Cid Campeador, El Gran Capitán, Santa Teresa, Carlos V, Isabel a Católica, Carlos III, Ramón y Cajal, Sarmiento, Bolívar, Sueve, Járez, Francia, etc”. (BRASIL, 1945, p. 22). O cânone literário e as grandes obras faziam parte do currículo desses alunos, conhecimentos que a escola valorizava, ensinava e queria ver aprendidos. Também merecem destaque para corroborar a afirmação de que a escola era para os filhos da elite brasileira, ou seja, para poucos, a alínea c) do Artigo 32 do Capítulo V da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), que se refere às condições do candidato para matricular-se na escola: “c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.” (BRASIL, 1942).

Em suma, os LD escritos por professores, para alunos de uma classe social privilegiada, com base nas orientações metodológicas para execução do Programa de Espanhol do Ministério da Educação, de abordagem tradicional, foram usados nas escolas dos cursos Clássico e Científico principalmente durante o contexto da Reforma Capanema até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024, de 20 de dezembro de 1961. É nesse ponto da história que o ensino de línguas estrangeiras ganha outra dimensão.

1.2. No contexto das Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971

A nova Lei que rege o funcionamento da Educação Básica, LDB de 1961, apresenta muitas mudanças⁴⁰, dentre elas, uma específica que traz consequências desastrosas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, por conseguinte, para a elaboração, produção e circulação de LDELE: excluiu-se a disciplina de línguas estrangeiras como disciplina obrigatória do currículo da escola brasileira. Conforme se lê no § 1º. do Art. 35, passam a existir apenas cinco disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências:

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1961, s/p)

A não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras teve como consequência, segundo Paiva (2003, p. 55),

a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o "poder" de reprovar.

Cabe registrar que, entre as línguas estrangeiras modernas, o espanhol foi a que ocupou menor espaço. Nesse contexto, dá-se início ao processo de “desoficialização” (RODRIGUES, 2010) do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente do de espanhol, por parte dos Estados, que privilegiaram a língua inglesa como matéria a ser ensinada nas escolas. A LDB de 1961, então, produziu um apagamento da disciplina de espanhol nas escolas brasileiras. Ainda que os estudos de Leffa (1999) apresentem valores estimativos de número de horas de estudos de línguas estrangeiras, é importante destacar que havia doze horas de inglês, oito de francês e duas de espanhol. Se comparado ao período anterior, no contexto da

⁴⁰ A primeira LDB altera a nomenclatura: passou a ser denominado ensino médio o que antes se conhecia por ensino secundário. O ensino médio, de acordo com a lei, estaria dividido em dois ciclos – ginásial e colegial.

Reforma Capanema (1942), o ensino de línguas estrangeiras foi reduzido a menos de dois terços.

A redução na carga horária de língua espanhola teve como consequência imediata a diminuição drástica na produção e circulação de LDELE. Um aspecto político – redução na carga horária – e um aspecto econômico – diminuição na produção – se entrecruzam: se a língua não é obrigatória, para que produzir LDELE?⁴¹.

Esse cenário não se altera significativamente com o passar dos anos. Com a publicação da LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, dez anos mais tarde, no contexto da ditadura militar, a língua estrangeira continuava não sendo obrigatória. O parecer nº 853/71 apenas recomendava seu estudo. Foram realizadas alterações no sistema educacional como um todo, o que acabou por reduzir ainda mais o espaço das línguas estrangeiras nas escolas: diminuiu-se o tempo de estudos, reduzindo-se de 12 para 11 anos o ensino na Educação Básica. O ginásial passou a ser chamado de Primeiro Grau e os cursos Clássico e Científico se fundiram para formar o chamado Segundo Grau. Nas análises de Leffa (1999, p. 19),

a redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

O espanhol, nesse contexto, permanecia “desoficializado” e o inglês começava a ocupar cada vez mais espaço devido ao momento histórico em que vivia o Brasil, em plena ditadura militar, com imposições dos Estados Unidos⁴². É importante destacar o acordo feito entre os governos brasileiro e estadunidense através do Ministério da Educação e Cultura do Brasil e da *United States Agency for*

⁴¹ Um exemplo de escola que “nadou contra a maré”, no contexto da LDB de 1961, foi o Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba. Desde a década de 1960, a língua espanhola foi mantida como disciplina na grade curricular, com o professor Francisco Frigério. Em 1974, ele publicou o livro didático “Espanhol estrutural”. (PICANÇO, 2001). Se pensarmos em escolas privadas, é preciso citar o Centro Educacional de Niterói, onde Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento foi professora de espanhol durante anos, mantendo a língua viva no sistema educativo do município fluminense.

⁴² A língua inglesa passou a ocupar mais espaço não apenas no Brasil, mas no mundo, devido ao crescimento da economia dos Estados Unidos e de seu papel no cenário mundial após a Segunda Guerra Mundial.

International (USAID) após o golpe militar de 1964. Esse órgão, responsável por programas de assistência econômica e humanitária em todo o mundo, foi um dos desencadeadores da reforma do ensino brasileiro, que culminou com a publicação da LDB de 1971. Os famosos acordos MEC-USAID fizeram com que a língua inglesa fosse adquirindo um lugar de prestígio no currículo das escolas brasileiras, sendo essa língua estrangeira a mais indicada para compor a grade de disciplinas recomendadas, já que não era obrigatório seu estudo. Paraquett (2006, p. 126) explica a preferência pela língua inglesa nesse período:

Em 1961 e 1971, são assinadas as respectivas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), onde não se especifica a língua estrangeira a ser estudada nas escolas, deixando-se essa escolha para as instituições, que deveriam privilegiar, pelo menos, uma língua estrangeira moderna. Portanto, nunca houve indicação direta e objetiva de nenhuma língua estrangeira moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do inglês, por muitos anos e em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras. Pode-se encontrar explicação para essa hegemonia no (falso) caráter utilitário que essa língua tem no imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que vem crescendo desde a metade do século XX. Portanto, a maciça presença do inglês não está relacionada à obrigatoriedade legal, mas sim a questões de ordem sociolinguística.

Essa não obrigatoriedade manteve-se até 1976, quando se publicou a Resolução nº 58 do Conselho Nacional de Educação, que alterou a LDB de 1971 com uma emenda que inseria o ensino da língua estrangeira como obrigatório no núcleo comum da estrutura curricular do Segundo Grau. Mas não se determinava qual era a língua a ser ensinada. Como a língua inglesa já compunha o imaginário da classe média brasileira, quando houve essa alteração da LDB de 1971, ela foi legitimada como a língua estrangeira obrigatória mais presente nas escolas. Diferentemente do que sinaliza Paraquett, não identifico como “falso” o caráter utilitário do inglês no imaginário da classe média brasileira. O que pode ser apontado como “falso” é, no meu entendimento, tão somente o caráter utilitário da língua inglesa, este sim construído no imaginário da classe média por motivações que podem ser explicadas pela subserviência brasileira à política e à economia estadunidense, por fim, ao *american way of life*.

O período extenso de “desoficialização” do espanhol teve consequências na produção de LDELE. Enquanto na década de 1940, época em que as línguas estrangeiras eram valorizadas, sua produção foi profícua, no contexto das LDB de

1961 e de 1971, ou se usavam os mesmos LD da década de 1940, em novas edições, ou os professores produziam seu próprio material para o ensino de ELE. Os estudos de Freitas e Guimarães (2018, no prelo) comprovam esse cenário: apenas quatro LDELE publicados na década de 1960 – *Manual de Espanhol* (1960), de Antonio C. Cortés; *Compêndio de Espanhol* (1968), de Aristóteles de Paula Barros; *Curso Práctico de Español* (1969), de Francisco Frigerio; e *Gramática da Língua Espanhola. Antologia e ejercicios* (1969), de Agostinho Dias Carneiro e Maria do Céu Carvalho –; e outros quatro na década de 1970 – *Español Aplicado* (1973), de Juan José Mouriño Mosquera; *Audiovisual. Español. Estructural I* (1974), de Francisco Frigerio; *Espanhol* (1978), de A. C. Medeiros; e *Español Básico* (1978), de Maria del Carmen Aladrén.

Eres Fernández (2000), em seus estudos, relata que, na década de 1980, começam a surgir “algunos – pocos – materiales pensados por brasileños y destinados a la enseñanza del español a brasileños, de forma que el material del profesor Becker deja de ser la única alternativa posible”. (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 62). Dois desses LDELE são *Síntesis Gramatical de la Lengua Española* (1982), da professora María Teodora Rodríguez Monzú Freire, e *Curso Dinámico de Español* (1983), da professora María Eulalia Alzueta de Bartaburu. Esses dois livros, como os anteriores, partiam de propostas metodológicas baseadas na abordagem tradicional. Paraquett (2009) corrobora esse pensamento quando afirma que os professores de espanhol continuavam com “o modelo gramaticalista e sem dar conta das questões comunicativas, culturais ou discursivas que começam a ser pensadas para a aprendizagem de línguas.” (PARAQUETT, 2009, p. 128).

Embora a legislação dos anos 1970 e 1980 não seja favorável ao ensino das línguas estrangeiras e conseqüentemente à produção de LDELE, vale destacar um fato que muda esse contexto: a implantação dos Centros de Estudos de Línguas. No Rio de Janeiro, foi criado o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEMO) em 1979; no Paraná, os Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) em 1986; e, em São Paulo, o Centro de Estudos de Línguas (CEL) em 1987. Posteriormente, esses centros se estenderam para os estados do Acre, Amazonas, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco e Distrito Federal (FREITAS, 2011). Esses Centros estavam ligados às redes públicas de ensino, por meio de programas das Secretarias de Educação, e tinham como fim oferecer gratuitamente aos alunos da rede estadual o ensino de LEM, além daquelas oferecidas na grade

curricular obrigatória do Estado. Em São Paulo, a língua estrangeira citada, no texto do Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, foi o espanhol: “A criação do CEL decorreu da necessidade de a escola oferecer ensino da língua espanhola, no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final da década de 80.” (BRASIL, 1987, s/p). Em 1987, a única língua estrangeira autorizada para o ensino no CEL de São Paulo foi a língua espanhola. (SOUZA, 2009). É importante destacar que essas conquistas se deram como consequência de movimentos de associações de professores que atuavam energicamente na luta pela inserção da oferta do espanhol.

Um exemplo de LDELE usado à época é o livro publicado pelo professor Francisco Frigério, intitulado *Curso Práctico de Español* (1969). Esse livro é bem parecido, em termos estruturais, ao *Manual de Espanhol*, de Becker:

O professor Idel Bécker, durante as décadas de 50, 60 e 70, foi referência para outros autores de livros didáticos, como o professor Francisco Frigério, por exemplo, do Colégio Estadual do Paraná, com quem mantinha contatos frequentes. A professora Deucélia, que assumiu as aulas de espanhol no Colégio Estadual, no início dos anos 80, afirma que usou o *Manual de Español* como material de apoio, mas que o livro não era adotado no colégio, pois o professor Frigério adotava seus próprios livros desde os anos 60 e 70 [...] A primeira edição do *Curso Práctico de Español* (1969), do professor Francisco Frigério, segue de perto a estrutura do livro de Bécker. (PICANÇO, 2002, p. 08).

Da década de 1980 até meados da década de 1990, com as novas teorias da área de ensino de línguas, a partir principalmente do conceito de competência comunicativa (CANALE e SWAIN, 1980), dentro de um enfoque nocional e funcional, começou a surgir um outro tipo de LDELE. Podemos citar *Entre nosotros* (1982) e *Antena I* (1986). Na introdução de *Entre nosotros* (1982), escrito pelos espanhóis Aquilino Sánchez, Manuel Ríos e J. Antonio Matilla, afirma-se que “es un método para jóvenes y adultos concebido y elaborado sobre la base de los programas nocional-funcionales” (SÁNCHEZ et al, 1982, p. 05). No entanto, ao analisar o livro, verifica-se que essa não é sua abordagem foco, embora isso fosse anunciado na apresentação da obra. No caso do *Antena I* (1986), de Aquilino Sánchez, Juan Manuel Fernández e María Carmen Díaz, o livro mascarava sua perspectiva estruturalista, “valendo-se de um exuberante colorido, de fotos que revelam uma Espanha festiva, mas utilizando falsos diálogos que em nada se aproximavam da proposta do método comunicativo.” (PARAQUETT, 2009, p. 129)

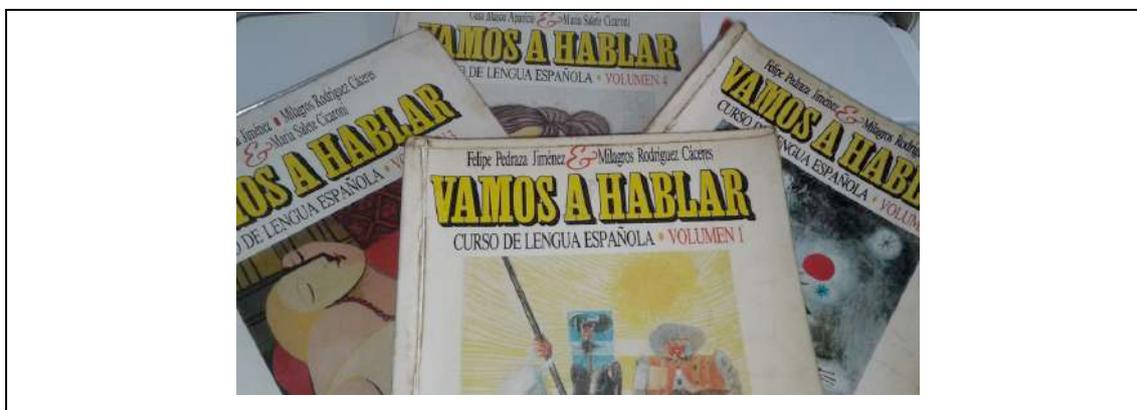
Inicialmente, esses primeiros livros ditos comunicativos não foram produzidos no Brasil. Eles vinham da Espanha. É importante destacar que, nesse contexto, o mercado editorial espanhol recebeu expressivo impulso governamental para a expansão de suas empresas, articulando economia, educação e cultura:

O amparo governamental espanhol para a expansão de seu empresariado, aliado à forte organização corporativa da indústria editorial espanhola, que nas últimas décadas do século XX se instala de forma expressiva nos países da América Latina e do Caribe, estabelecem o já citado mercado ibero-americano do livro, construído por instâncias desigualmente posicionadas, ou seja, são evidentes as diferenças dos países que compõem esse mercado. (CASSIANO, 2007, p. 115)

Os estudos de Cassiano (2007) evidenciam que o governo espanhol passou a assumir a língua espanhola como recurso econômico. Para sua expansão, encontrou espaço, no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), para entrada de seu empresariado, principalmente por meio de suas editoras e de ações educacionais. Entre as iniciativas, destaca-se a visita dos reis da Espanha, Don Juan Carlos e Sofia, e da ministra da Educação, Cultura e Esportes, Pilar del Castillo, na qual se firmou um acordo de intenções para promover o desenvolvimento da língua espanhola na educação secundária e universitária do país. Fato é que começaram a ser produzidos muitos LD na década de 1990, mais de trinta, conforme Freitas e Guimarães (2018, no prelo).

Entre esses LDELE, merece destaque o conhecido *Vamos a hablar*⁴³ (1991).

Figura 5: Capas⁴⁴ dos quatro volumes da coleção *Vamos a hablar*



⁴³ Sua primeira edição foi no final da década de 1980. É considerada como pioneira no ensino de ELE, uma vez que foi a primeira coleção publicada por uma editora nacional de grande porte e organizada em quatro volumes para atender aos quatro anos do Ensino Fundamental II. Foi a primeira, também, a apresentar um guia didático para o professor.

⁴⁴ Acervo da pesquisadora. Volume 1, 2ª edição, publicada em 1991; volume 2, 3ª edição, de em 1992; volume 3, 2ª edição, de 1993; volume 4, 7ª edição, de 2000.

Vamos a hablar é uma coleção publicada no Brasil, em quatro volumes, mas não por professores que atuavam nos Centros de Línguas ou em escolas públicas de primeiro e segundo graus. Seus autores eram assessores técnico-linguísticos da *Consejería de Educación de la Embajada de España*, estimulados pelo governo espanhol a produzir materiais didáticos para o ensino de ELE no Brasil. (PARAQUETT, 2012a). Embora se anunciassem como livros comunicativos, a concepção de língua ainda estava pautada pela abordagem tradicional, com o foco nos elementos gramaticais, trabalhados de forma descontextualizada. Segundo os autores, “Las técnicas comunicativas deben aliarse a las propuestas de carácter estructural para conseguir una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje.” (PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ CÁCERES, 2000, p. 4).

A língua espanhola, aos olhos do governo espanhol, era considerada um produto de exportação e, nos anos 1990, ocorreu o que se costuma denominar o *boom* do mercado de materiais didáticos da Espanha no Brasil, com dicionários, gramáticas, livros de textos lúdicos, materiais de apoio, revistas, livros de leitura literária e livros didáticos. Dentre esses materiais, podemos citar *Jugando y aprendiendo español* (1994), *Yo hablo español* (1995), *¡Vale! Español para brasileños* (1997), *Hablemos* (1997), *Vamos a jugar* (1997). (PARAQUETT, 2012a)

Como, no contexto das leis de 1961 e 1971, as línguas estrangeiras foram desprivilegiadas e a língua espanhola, especialmente, passou por um processo de “desoficialização”, não havia, nessa época, diretrizes, programas ou parâmetros por parte do Ministério da Educação do Brasil que orientassem professores e profissionais da linguagem sobre o ensino de línguas nas escolas. Não defendo aqui um Programa de Espanhol (1943), prescritivo e autoritário, como o proposto na Reforma Capanema, mas documentos em que, pelo menos, houvesse orientações mais condizentes com os estudos da linguagem contemporâneos. Vale lembrar que, a partir da década de 1970, a Linguística do Texto, a Sociolinguística, os Estudos Culturais, a Análise do Discurso e outras áreas da Ciência da Linguagem, começaram a trazer um novo olhar para a área da Educação e para o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, havia, sim, casos isolados de alguns estados, como o do Paraná, que, em 1989, por meio da Secretaria de Estado da Educação, publicou os *Projetos de conteúdos essenciais mínimos do 2º grau: línguas estrangeiras modernas*, e, em 1990, a versão final da proposta curricular para o ensino básico. Esse documento estava baseado nas teorias bakhtinianas, que defendem a valorização da dimensão discursiva da linguagem no

ambiente escolar. As autoras dessa proposta curricular colocavam o trabalho com o texto como central e faziam uma crítica aos LD encontrados no mercado:

O professor poderia trazer material variado, informações sobre os países onde se fala a língua, mas em geral, em sua sala de aula, ele está encurralado com o livro didático, tentando fazer com que o aluno aprenda alguns enunciados, o que resulta numa grande frustração: essas frases isoladas, desligadas de um contexto, não fazem sentido algum para o aluno que as repete sem interesse, esquecendo-as no ano seguinte. Assim, o professor está sempre recomeçando a ensinar: “Bom dia”, “Como vai você”, “Qual o seu nome”? e o ensino da língua estrangeira se reduz a um punhado de enunciados vazios que serão retomados nos exercícios estruturais na continuidade da lição, uma vez que os diálogos foram trabalhados pela classe, quase sem, pré (*sic*) numerosa. A língua apresentada aos alunos está desvinculada da realidade cotidiana, cultural dos países que vivenciaram essa mesma língua. [...] É por isso que propomos um trabalho mais demorado, com o TEXTO em língua estrangeira, para que, ao menos, o aluno saiba enfrentar uma situação de leitura com algum sucesso, sabendo reconhecer, por exemplo, as informações essenciais de um artigo curto de jornal, de uma publicidade, de uma página de instrução de um produto importado, etc. Para isso, é fundamental que o aluno tenha diante de si diferentes textos; (PARANÁ, 1990, p. 165, grifo nosso).

A proposta para o ensino de línguas estrangeiras, nesse documento, parte do trabalho com a diversidade de textos e inclui textos não apenas da esfera literária. No entanto, reconhece-se a importância dessa esfera, a qual é destacada em um tópico específico intitulado *Abordagem do texto literário em língua estrangeira*: “Decidimos isolar a discussão sobre o texto literário por acreditarmos que ele mereça um tratamento especial, diferente daquele dado ao texto informativo ou publicitário.” (PARANÁ, 1990, p. 173). Uma vez mais, observa-se uma crítica aos LD de línguas estrangeiras utilizados à época, em que se usava o texto literário como pretexto para a aplicação de exercícios gramaticais:

Pensamos que a imposição de exercícios gramaticais para um texto desse tipo possa prejudicar a curiosidade do aluno. Porém, como se trata de ensino de língua estrangeira, pode-se propor um trabalho de descoberta do texto e não um estudo sistemático de estruturas ou fatos da língua. Esse tipo de abordagem fica reservado para os textos não literários. Na abordagem do texto literário, tentamos evitar atividades formais como perguntas sobre as idéias (*sic*) do texto ou exercícios de língua. (PARANÁ, 1990, p. 173).

O estado do Paraná merece destaque, uma vez que, quase dez anos antes da publicação dos PCN (1998a), já propõe um documento atual, alterando o olhar

metodológico para a língua estrangeira e rompendo com o que propunham as *Instruções metodológicas para execução do Programa de Espanhol*, de 1945. Vale lembrar que a única esfera da atividade humana proposta para o trabalho com a língua, naquela época, era a literária:

2) O conhecimento do vocabulário, da ortografia, das formas e construções corretas será sobretudo adquirido mediante considerações expendidas do propósito dos textos de leitura; dos fatos neles observados deduzirão os próprios alunos, auxiliados pelo professor, as regras da boa linguagem consignadas na gramática expositiva. (BRASIL, 1945).

No período anterior, o da Reforma Capanema, a esfera literária dominava as páginas dos LDELE. De abordagem tradicional, esses livros, em sua maioria, estavam baseados no método da gramática-tradução, que privilegiava os gêneros literários. Basicamente, a língua era ensinada através da tradução de textos literários. Língua e literatura não se dissociavam nesse contexto. A ideia que se defendia era a de que se deveria aprender a língua estrangeira através da língua culta, presente nos textos literários canônicos. Por meio de sua leitura e tradução, o aluno tinha acesso à língua “correta”. O olhar para o texto literário, portanto, buscava a norma, a perfeição, o cultismo. Não se objetivavam o prazer e a fruição estéticos. O código linguístico utilizado era o ponto de interseção entre o ensino de língua e o ensino de literatura. Como binômio inseparável, entendia-se que língua e literatura não poderiam viver uma sem a outra. No entanto, paradoxalmente, essa “língua literária” era inalcançável. González afirma que o texto literário era visto como “aquello que debíamos alcanzar y como aquello que jamás alcanzaríamos. Hablábamos de él, pero raramente con él y mucho menos en él”. (GONZÁLEZ, 1990, p. 117)

Já no período de vigência das LDB 1961 e 1971, a literatura foi perdendo espaço e o ensino de língua foi se dissociando do ensino de literatura. Vale a pena citar a apresentação do LDELE *Entre Nosotros*, que, com base nos preceitos da abordagem comunicativa, focalizava a linguagem real e a comunicação diária e, portanto, deixava “de lado aspectos más literarios o estilísticos cuya funcionalidad en el dominio fundamental de una lengua es escasa.” (SÁNCHEZ et al, 1982, p. 05). No LE, nível 2, há uma diversidade de gêneros discursivos, principalmente do domínio jornalístico (notícia, entrevista, reportagem, comentário) e do cotidiano (conversa por telefone, conversa informal, itinerário de viagem). Entre tantos gêneros do discurso

literário, só aparece uma biografia e uma autobiografia⁴⁵. Não há gêneros literários canônicos como poema e conto, tão presentes em LDELE da década de 1940.

A abordagem comunicativa foi ganhando espaço nas teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, os materiais didáticos foram se modificando. Na busca de uma linguagem mais próxima da vida real, ao considerar a linguagem literária inalcançável e distante do cotidiano do aluno, alguns estudiosos passaram a desconsiderar o texto literário como comunicativo. Como consequência, surge uma dissociação entre o ensino de língua e o ensino de literatura, a qual é criticada por muitos estudiosos. Dentre eles, cito Jakobson (1977) e Brait (2000). Em seu ensaio “Linguística e poética”, Jakobson (1977, p. 162) defende que “...um linguista surdo à função poética da linguagem e um especialista de literatura indiferente aos problemas linguísticos e ignorante dos métodos linguísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos.” Em sua conferência “Língua e literatura: uma falsa dicotomia”, Brait (2000, p. 189) corrobora esse pensamento quando afirma que “Quem aprende com a literatura, quem trabalha com a literatura, quem ensina literatura e quem desfruta o prazer e o conhecimento que ela pode trazer, naturalmente está constitutivamente ligado à língua.”

Essa dissociação entre língua e literatura perdurou nos LDELE durante o período do *boom* dos livros comunicativos. Essa situação começa a mudar com as teorias sobre gênero do discurso, letramento, letramento crítico, letramento literário, entre outras, que começaram a fazer parte dos critérios de avaliação do PNLD no contexto da nova LDB. Para o ensino de línguas estrangeiras e especialmente a língua espanhola, de 1996 até 2016, há intensas mudanças legislativas, históricas e econômicas que irão influenciar a produção, publicação e circulação de LDELE no Brasil e, conseqüentemente, o perfil desses LD, de seus autores e interlocutores. Compreender a história dos LDELE é olhar esses materiais como elementos da memória, considerados fontes sobre concepções de língua e seu ensino em determinada época. O que aconteceu no período entre 1996 e 2016? Que acontecimentos marcaram a história relacionada ao ensino de línguas estrangeiras, especificamente o ensino ELE no Brasil?

⁴⁵ Considero biografias e autobiografias textos literários. No capítulo 2 desta tese, explico o que entendo por literatura e texto literário.

1.3. No contexto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996

A década de 1990 e o início do século XXI são de intensas mudanças para o ensino de espanhol. No cenário político e econômico, algumas questões passam a favorecer seu estudo: criação do MERCOSUL; expansão dessa língua no mundo devido às imigrações, sobretudo para os Estados Unidos; e entrada de empresas multinacionais espanholas no país, incluindo as editoras. No cenário de política linguística, as línguas estrangeiras voltam a ocupar a grade de disciplinas obrigatórias na legislação e os LDELE começam a fazer parte do PNLD.

No cenário da legislação, o retorno das línguas estrangeiras às escolas do ensino regular ganha destaque, oficialmente, com a homologação da LDB 9.394, de 20 de dezembro 1996, que, em seu artigo 36º, inciso III, inclui uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória e uma segunda, em caráter optativo, escolhida pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, no currículo das escolas de Ensino Médio⁴⁶. No caso do Ensino Fundamental II, na parte diversificada do currículo, passa a ser incluído, obrigatoriamente, o ensino de pelo menos uma LEM, cuja escolha deve ser realizada pela comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. O princípio democrático de escolha é exigido por lei, e cada comunidade, teoricamente, passa a decidir qual língua estrangeira será ministrada na escola, o que é muito positivo. Em cada canto do Brasil, país multicultural, há histórias e culturas diferentes, o que possibilitaria o estudo de diferentes línguas estrangeiras dependendo do contexto. Há comunidades escolares imersas na cultura italiana; outras na alemã; outras na japonesa; outras na árabe, etc. Na prática, infelizmente, essa diversidade não é contemplada. No entanto, pode-se considerar uma vitória o retorno das línguas estrangeiras à escola através do texto da LDB 9.394 de 1996.

Se a língua estrangeira volta a ocupar espaço dentro do currículo da escola básica, quais seriam os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de línguas? Para responder, destacam-se os princípios e fins da Educação Nacional propostos na LDB de 1996, especialmente no artigo 3º, inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. No entanto, esse pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas foi condicionado a alguns parâmetros e orientações curriculares. Logo

⁴⁶ Na LDB de 1996, institui-se a Educação Básica, com os níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

após a promulgação da LDB de 1996, documentos oficiais do MEC são publicados a fim de parametrizar e orientar o ensino de uma forma geral nas escolas da Educação Básica: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Anos finais do Ensino Fundamental* (1998a), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais* (1998b), *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (1999), *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000), e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006).

Esses documentos defendem que o ensino de línguas estrangeiras tem papel educativo e visa à formação para a cidadania. Baseiam-se na teoria do letramento crítico, cujo ensino das quatro habilidades e principalmente da leitura e da escrita deve levar o aluno a se posicionar criticamente diante do texto, lendo não apenas as linhas, mas entre as linhas e detrás das linhas (CASSANY, 2006). O trabalho com os gêneros discursivos também é proposto ao entender o gênero na perspectiva bakhtiniana (1997), com estilo, conteúdo temático e organização composicional. Estudar a língua estrangeira de forma intercultural é outra questão discutida nesses documentos. Conceitos como estereótipo, preconceito, empatia, alteridade são ressaltados e devem ser abordados em atividades em sala de aula. A variedade linguística é mais um ponto a ser incluído no currículo da disciplina. Todas essas questões são enfatizadas nesses documentos. No entanto, merecem destaque maior as OCEM, por dois motivos específicos – o segundo parece ser decorrente do primeiro: foram publicadas um ano após a conhecida “Lei do Espanhol” – Lei 11.161, de 11 de agosto de 2005; e possuem um capítulo específico dedicado ao ensino de língua espanhola.

Muitos são os estudos e as críticas sobre a Lei 11.161/2005. No entanto, não se pode negar que o fato de a lei tornar obrigatória a oferta de espanhol, com matrícula optativa para o aluno do Ensino Médio, coloca em destaque essa língua estrangeira. A obrigatoriedade de oferta não é de inglês, francês, alemão ou italiano. É de espanhol! É importante dizer que, no caso do Ensino Fundamental II, a lei faculta a inclusão da língua espanhola em seus currículos plenos.

É inegável a existência de trabalhos de pesquisa, ensino e extensão dos profissionais que trabalham em universidades que possuem o curso de Letras com licenciatura em espanhol para que essa língua ocupe, de fato e de direito, seu lugar no currículo das escolas de Ensino Médio brasileiras. É importante dizer que, infelizmente, em muitos lugares, a lei não foi cumprida de fato. No livro *Dez anos da*

“*Lei do Espanhol*” (2005 – 2015) (BARROS et al, 2016), apresenta-se um panorama da situação do ensino de ELE no Brasil e sua ausência nas escolas de vários estados (Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe) e do Distrito Federal. No caso específico da Bahia, lugar de onde falo, a situação não é favorável. Em Ilhéus, cidade onde se localiza a universidade em que trabalho e que forma professores licenciados em espanhol, em 2016⁴⁷, havia apenas duas escolas de Ensino Médio que ofertavam o espanhol – Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão. (COIMBRA et al, 2016)

Ainda que a Lei 11.161/2005 não tenha sido cumprida na íntegra, é inegável que o contexto, até 2016, era de favorecimento da língua espanhola no currículo das escolas de Ensino Médio. Como consequência, aumentou-se o interesse pela produção de LDELE que estivessem de acordo com os documentos oficiais do MEC, especialmente as OCEM. Nesse documento, o ensino de línguas está baseado nas teorias do interacionismo sócio-discursivo da linguagem, em que a língua não pode ser vista apenas como código e como comunicação. Além disso, marca-se, com veemência, no capítulo 4, o papel educativo do ensino do espanhol na escola. Dentre os conteúdos/competências/habilidades a serem incluídos, as OCEM destacam o desenvolvimento das competências (inter)pluricultural e comunicativa, das compreensões oral e escrita, e das produções oral e escrita. Não se defende um ensino a partir de um método específico, mas por meio de uma abordagem específica, que é considerada mais ampla e abstrata e que permite a definição de objetivos de ensino, planejamento, preparação de materiais e avaliação. Vale ressaltar que, no capítulo “Conhecimentos de espanhol”, há uma crítica à abordagem comunicativa, uma vez que ela reduz “a língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas.” (BRASIL, 2006, p. 132). A literatura, que perdeu espaço nos LD de abordagem comunicativa, começa, ainda que a passos curtos, voltar a ocupar espaço nas páginas dos LDELE. Embora os capítulos de línguas estrangeiras e de conhecimentos de espanhol das OCEM não abordem, em nenhum lugar específico, o ensino de literatura de língua espanhola, fica implícita a

⁴⁷ Em 2017, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Ilhéus, o espanhol começou a ser retirado do núcleo de disciplinas obrigatórias. No 1º ano do Ensino Médio, só foi ofertada a língua inglesa. Esse fato deve-se às mudanças impostas pela Lei 13.415/2017, tema do próximo tópico deste capítulo.

importância da literatura quando se defende o papel educativo e de formação para a cidadania no estudo de línguas estrangeiras: “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.” (BRASIL, 2006, p. 133). Como defensora do ensino de literatura de língua espanhola, não posso deixar de fazer uma crítica às OCEM de línguas estrangeiras, pois não explicitam, não verbalizam, não reclamam a presença da literatura em sala de aula de línguas estrangeiras.

Ainda que as OCEM não sejam prescritivas, como foi o primeiro documento oficial pós LDB de 1996 que discutiu questões específicas sobre o ensino do espanhol, acabou se consolidando como referência para os autores de LDELE. Ou seja, nos manuais dos professores dos novos LDELE produzidos no Brasil, as referências base usadas são as OCEM (2006) e os PCN (1998a). Vale ressaltar que no próprio documento das OCEM, capítulo *Conhecimentos de espanhol*, as autoras assumem seu caráter minimamente regulador:

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. (BRASIL, 2006, p. 127).

Merece destaque, nesse capítulo das OCEM, sua parte final, que diz respeito aos materiais didáticos para uso dos professores de ELE. Defende-se uma análise detalhada dos LD que há no mercado editorial (de editoras nacionais e estrangeiras), com objetivos e critérios claramente definidos. Essa orientação era imprescindível, até mesmo porque não havia avaliação, compra e distribuição de LDELE para os alunos das escolas públicas brasileiras, como ocorria com os LD de outras disciplinas, desde 1996, por meio do PNLD.

A primeira vez que os LDELE foram avaliados por professores de espanhol das universidades brasileiras foi em 2005. Segundo dados do FNDE, em 2006, foram “mais de 26.268 conjuntos de livros para professores de língua espanhola⁴⁸”, entre dicionários monolíngue e bilíngue, gramática e LD do professor. No entanto, esse material foi enviado apenas para professores do Ensino Médio que já atuavam em

⁴⁸ Dados obtidos em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13608:programa-nacional-do-livro-didatico-para-o-ensino-medio-pnlem>. Acesso em 31 de agosto de 2015.

escolas públicas. Os alunos não foram contemplados. Além disso, o processo de escolha não foi realizado conforme os moldes atuais:

Coube à SEB/MEC a avaliação da documentação e do atendimento a requisitos formais especificados no Edital e a uma comissão, constituída pelo Secretário de Educação Básica mediante a publicação da Portaria n° 27, de 28 de novembro de 2005, composta por: Profa Dra Elisa Maria Amorim Vieira (UFMG); Profa Ms. Glória Pacita Fraguas Vázquez Gomes (UNB); Profa Dra Marcia Paraquett Fernandes (UFF); Profa Dra Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio (UFRJ); Profa Dra Del Carmen Daher; (UERJ), Profa Dra Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva (UFBA); Profa. Dra Neide Therezinha Maia González (USP). (DAHER et al, 2013, p. 414).

Por esse motivo, pode-se considerar que o primeiro PNLD de línguas estrangeiras que aconteceu foi o PNLD 2011, quando LD de inglês e espanhol foram avaliados, com base no Edital PNLD 2011, e distribuídos a alunos e professores de escolas de Ensino Fundamental II. Essa avaliação de obras de línguas estrangeiras só foi possível por causa da publicação da Resolução n° 60, de 20 de novembro de 2009, a qual consolida a entrada do espanhol no currículo oficial da educação brasileira, pois especifica os livros a serem distribuídos pelo PNLD:

Art. 1° Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

§ 1° As escolas do ensino fundamental serão beneficiadas com: (...)

V - livros didáticos, seriados e consumíveis, para 6° ao 9° ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira, inglês ou espanhol; (...)

§ 2° As escolas do ensino médio serão beneficiadas com:

II - livros didáticos, seriados e consumíveis, para 1° ao 3° ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira, inglês e espanhol; (...)
(BRASIL, 2009, grifo nosso)

Incluem-se, portanto, nesse momento, as línguas estrangeiras como política pública. Em ciclos trienais, até o momento, já houve três distribuições de coleções didáticas para professores e alunos do Ensino Fundamental II: no PNLD 2011, os LDELE aprovados foram *Entérate* (2006) e *Saludos* (2010); no PNLD 2014, *Cercanía* (2013) e *Formación en español: lengua y cultura* (2013); e no PNLD 2017, *Cercanía* (2015), *Entre líneas* (2015) e *Por el mundo en español* (2015). No caso do Ensino Médio, até o momento, houve três edições: PNLD 2012, com a aprovação de três LDELE – *El arte de leer español* (2010), *Enlaces* (2011) e *Síntesis* (2011); PNLD 2015, com a aprovação de dois livros – *Cercanía Joven* (2014) e *Enlaces* (2014); e

PNLD 2018, com a aprovação das coleções *Cercanía Joven* (2016), *Confluencia* (2016) e *Sentidos en lengua española* (2016).

Todos esses LDELE, para serem aprovados e escolhidos pelos professores das redes públicas de ensino básico, devem seguir critérios específicos explicitados nos editais publicados pelo FNDE, os quais servem de base para a elaboração das perguntas de análise das obras presentes no Guia do Livro Didático. Que critérios são esses? Quem faz parte da equipe de avaliadores? Com base em que concepções teórico-metodológicas são avaliados os LDELE? Quem são os autores desses livros? Quem são os professores que fazem uso desses livros? Qual é o perfil dos alunos do início do século XXI?

A equipe de avaliação pedagógica do PNLD é formada, normalmente, por: um coordenador técnico, membro da comissão técnica instituída através de Portaria Ministerial, a qual tem a função de subsidiar e assessorar a Secretaria de Educação Básica no processo de avaliação junto às instituições parceiras; e um coordenador institucional e um coordenador de área da universidade convidada pelo MEC⁴⁹. Essa equipe de coordenadores forma uma equipe maior composta de coordenadores adjuntos, avaliadores, leitores críticos, revisores e recursistas, além de apoio técnico e estagiários. O quadro 4, a seguir, foi elaborado com base no artigo *Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD* (DAHER et al, 2013) e nos Guias do Livro Didático do PNLD:

Quadro 4: Composição das equipes de avaliação do PNLD de Línguas Estrangeiras Modernas

PNLD	COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES DE AVALIAÇÃO													
	CT	CI	CA	CAAd		CGT		AV		LC		R	REC	
				E	I	E	I	E	I	E	I		E	I
2011	1	1	1	2	4	-	-	14	25	2	3	-	-	-
2012	1	1	1	2	3	-	-	24	40	2	2	1	-	-
2014	1	1	1	2	3	-	-	30	42	5	4	2	9	15
2015	1	1	1	-	1	3	3	28	26	4	3	1	3	3
2017	7	1	1	2	3	-	-	17	25	3	3	2	3	3
2018	2	2	2	3	3	-	-	19	31	2	2	11	3	3

Legenda: Comissão Técnica (MEC) – CT; Coordenação Institucional – CI; Coordenação de Área – CA; Coordenação Adjunta – CAAd; Coordenação de Grupo de Trabalho – CGT; Avaliadores – AV; Leitura Crítica – LC; Revisão – R; Recursista – REC.

⁴⁹ Até o PNLD 2015, a Universidade era convidada. No PNLD 2017 e 2018, a universidade responsável pela avaliação passou a ser escolhida por meio de edital específico publicado em Diário Oficial da União. A partir do PNLD 2019, conforme decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, a escolha dos integrantes da comissão técnica será feita pelo Ministro da Educação e a equipe de avaliação pedagógica será formada por professores das redes públicas e privadas de Ensino Superior e da Educação Básica.

É importante destacar que, no Guia, aparecem as instituições às quais se filiam os membros da comissão de avaliação. Há representantes das cinco regiões do Brasil, além de pessoas que estão em universidades, institutos técnicos e escolas da Educação Básica. Portanto, pode-se afirmar que há diversidade em sua composição, conforme informações presentes tanto na parte geral quanto na parte específica relacionada ao componente LEM do Guia do Livro Didático PNLD 2018:

Uma novidade trazida pelo PNLD 2018 foi a constituição de metade das equipes de avaliadores a partir do Banco de Avaliadores dos Programas Nacionais do Livro e da Leitura, aberto à inscrição de professores de instituições de ensino particular e da Educação Básica interessados em participar de processos de avaliação educacional no âmbito do Ministério da Educação. Assim, a partir de critérios previamente estabelecidos, as equipes de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD 2018 foram compostas por professores universitários com larga experiência em pesquisas sobre o ensino e formação docente e por professores da Educação Básica com larga experiência no magistério. (BRASIL, 2017b, p. 06)

A composição de uma equipe de examinadores diversificada foi fundamental para que pudéssemos avaliar não só o cumprimento do edital e do que dispõem os documentos legais, mas também as propostas de caminhos e conteúdos alternativos que compõem a parte flexível desse componente curricular, levando em conta realidades regionais distintas que formam o rico mosaico histórico, social e cultural de nossa sociedade. (BRASIL, 2017b, p. 07)

Com relação aos critérios específicos de avaliação, esses são elaborados com base nos editais de inscrição das obras e expostos no Guia do Livro Didático. Nesses dois documentos, informam-se as concepções de trabalho com a língua estrangeira. No Edital do PNLD 2018, por exemplo, os critérios eliminatórios específicos avaliaram se a obra:

- reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- seleciona textos que favoreçam 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;
- 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;
- inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação;
- discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas

tanto em língua estrangeira como em língua nacional;

- propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- ressalta, nas atividades de compreensão leitora, propostas que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;
- explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
- promove atividades de produção escrita, que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;
- promove atividades de fala e escuta que contemplem variedade de gêneros do discurso característicos de oralidade;
- apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral;
- oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio;
- desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
- propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
- oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;
- explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
- propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
- propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
- utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
- favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos da disciplina;
- promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;
- promove atividades relacionadas à valoração, construção e divulgação de saberes e conhecimentos;
- proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio. (BRASIL, 2015a, p. 39 e 40, grifo nosso)

Depreende-se, da leitura desses itens do edital, que o ensino de línguas estrangeiras parte de uma abordagem sociointeracionista da linguagem, de acordo com o que propõem os documentos organizadores e norteadores do Ensino Médio, como, por exemplo, as OCEM (2006). Não é difícil, assim, identificar, nos critérios de análise do PNLD, pressupostos da Linguística Aplicada, da Pedagogia Crítica, do Letramento, da Análise do Discurso, dos Estudos Culturais, da Educação Intercultural e do Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse sentido, o trabalho com textos que circulam socialmente é um dos elementos centrais para o ensino de línguas. É possível ver, também, a preocupação com a presença da literatura nos LDELE, através de dois critérios específicos:

- oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;
- explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence. (BRASIL, 2015a, p. 40)

Os LD aprovados no PNLD 2018, referente ao Ensino Médio, foram avaliados seguindo esses critérios específicos, os quais estão expostos na Ficha de Avaliação presente no Guia de Livros Didáticos PNLD 2018, além dos critérios gerais, que se referem: ao respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; à observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; e à coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados. Assim, o respeito aos preceitos éticos, estéticos e de formação para a cidadania são eixos fundamentais para que um LD seja aprovado atualmente. Coleções que não representam a diversidade cultural e que, portanto, em maior ou menor escala, reforçam estereótipos e preconceitos, são excluídas e, como consequência, não compõem o Guia do PNLD, não podendo ser escolhidas pelos professores das escolas públicas.

É importante destacar que, além da mudança de perfil de LDELE, o perfil de professores e alunos da escola pública também se alterou de forma significativa, se a comparação é feita com o contexto da época da Reforma Capanema. Quem são os professores e alunos da escola do século XXI? Para responder a essa pergunta, é preciso voltar no tempo. Aos professores da década de 1940 lhes era atribuída uma

competência. Eles sabiam o que tinham de ensinar – a gramática, a literatura da língua, as noções de história literária. Os LDELE bastavam apresentar a teoria e os textos e cabia aos professores analisá-los, comentá-los, discuti-los, para, então, propor os exercícios aos alunos. (SOARES, 2001a).

A partir dos anos 1950, começa o processo de democratização da escola. Mais alunos significou mais professores. No caso da área de língua portuguesa, ocorreu

um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem, já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática (SOARES, 2001a, p. 152).

A concepção de professor altera-se profundamente e esse fato é evidenciado pelos LD de língua portuguesa, em que se incluem exercícios de vocabulário, gramática, interpretação de textos e composição. Assim, já não se remetem ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do LD assume essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. (SOARES, 2001a). Se tomarmos em consideração que, antes, o professor era considerado um estudioso autodidata da língua e de sua literatura, o LD não precisaria trazer propostas de atividades, uma vez que o professor poderia elaborá-las a partir das explicações e textos presentes no LD. A competência atribuída ao professor de línguas, conhecedor da gramática e da literatura da língua, fica evidenciada nos modelos de LD da época:

As gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). (SOARES, 2001a, s/p)

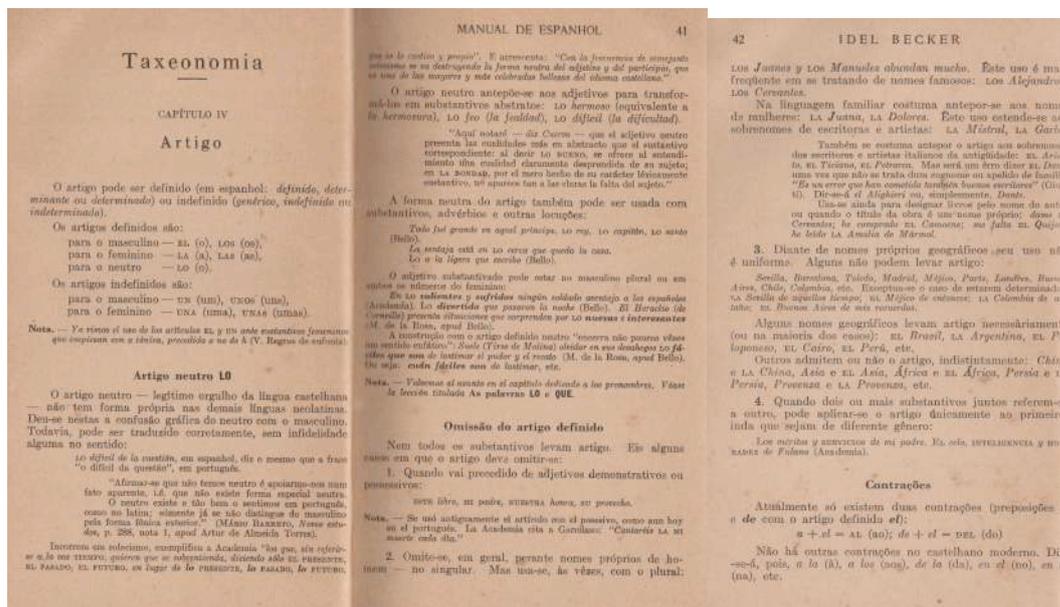
O trabalho do autor, portanto, era limitado à escolha dos temas gramaticais, com sua exposição e explicação, e à dos textos literários. Não era de sua responsabilidade elaborar atividades didáticas, de caráter pedagógico, nem escrever orientações metodológicas sobre possíveis formas de se realizar determinada atividade em sala de aula.

Ainda que entre o período das LDB de 1961 e 1996 tenha havido um processo de quase apagamento da língua espanhola nas escolas, pode-se dizer que o mesmo que

aconteceu com os LDP pode ser verificado nos LDELE. Quando se compararam as primeiras edições do *Manual de Espanhol*, de Becker, com as edições posteriores, a partir da década de 1960, verifica-se a inclusão de atividades, e esse manual passa a adquirir uma forma mais parecida com a dos atuais LDELE. Como exemplo, pode-se comparar a proposta de trabalho com o tema gramatical “artigo” nas edições de 1945 (2ª) e de 1985 (72ª).

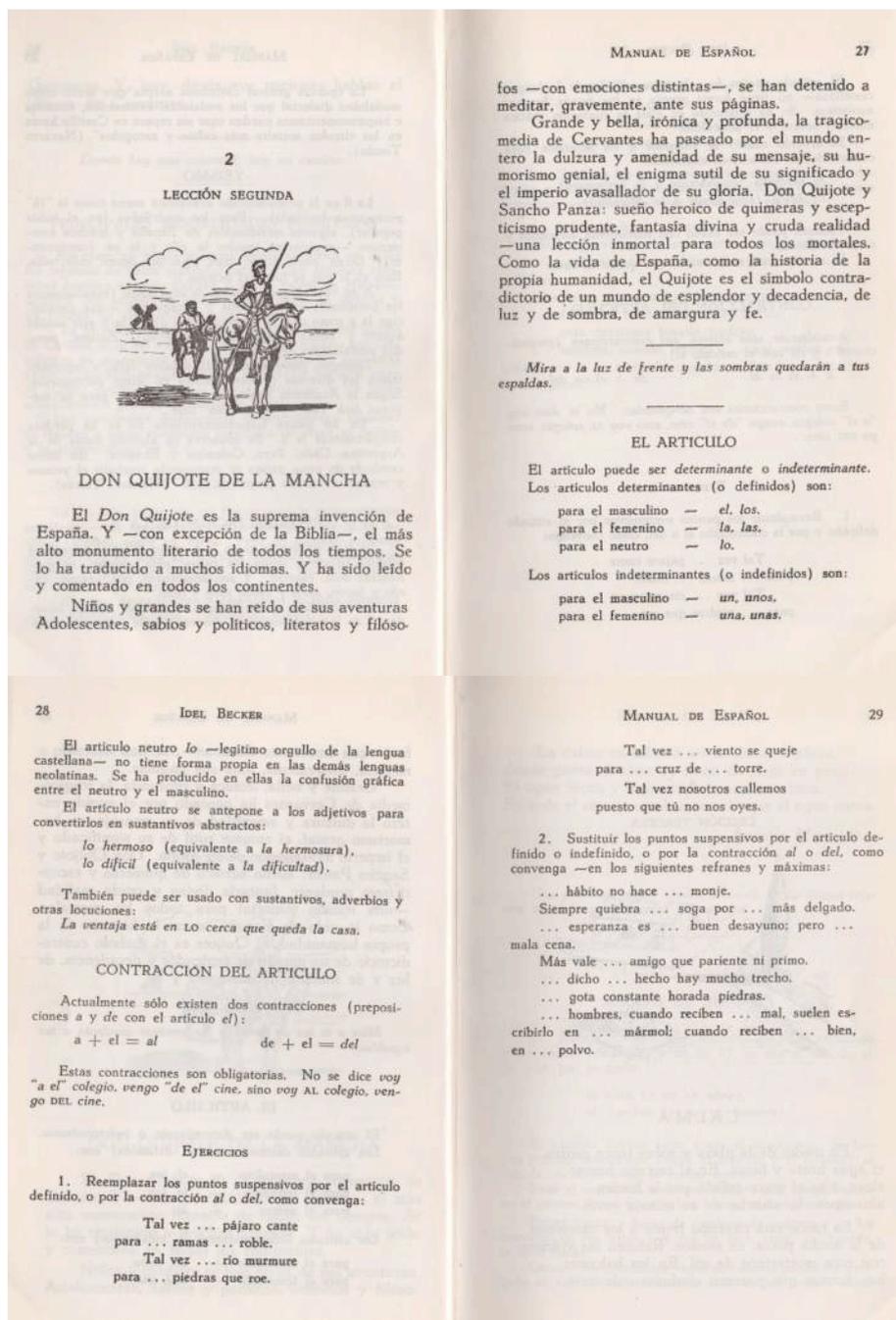
No manual mais antigo, conforme figura 6, todas as explicações são dadas em língua portuguesa: inicia-se com a apresentação dos artigos definidos e indefinidos e do artigo neutro; explicam-se os casos em que há omissão do artigo definido; mostram-se as contrações.

Figura 6: 2ª edição do *Manual de Espanhol*, publicada em 1945



Já na edição de 1985, conforme figura 7, todas as explicações são dadas em língua espanhola: primeiramente, apresenta-se um pequeno texto, muito provavelmente escrito pelo próprio autor do LD, uma vez que não há referência bibliográfica; depois, explica-se quais são os artigos determinados, indeterminados e neutros e informa-se quais são as contrações; por fim, há a parte de exercícios, com duas atividades de completar lacunas com artigos ou contrações. Os LDELE passam a apresentar, então, fragmentos de textos, em sua maioria da esfera literária, e propostas estruturais de atividades gramaticais, modificando-se como um gênero do discurso próprio.

Figura 7: 72ª edição do *Manual de Espanhol*, publicada em 1985



O LD, conforme Signorini (2007, p. 12), pode ser entendido como “composições complexas, sócio-historicamente situadas e abertas à multiplicidade de usos e interpretações, e que encenam, em sua própria constituição, diferenças e conflitos teórico-metodológicos”. Como um gênero do discurso (BAKHTIN, 1997), o LD, em contextos e épocas diferentes, varia em sua forma composicional, conteúdo temático e estilo.

Ao analisar a 2ª edição do *Manual de Español* (1945) como um gênero discursivo⁵⁰, percebe-se uma forma de organização em apenas um volume com quatro grandes unidades – *Gramática, História Literária, Trechos fáceis em prosa e verso* e *Antologia* – cada uma com capítulos específicos, textos, seções e notas explicativas; um conteúdo temático com foco na gramática da língua espanhola, sempre em contraste com a língua portuguesa, e na literatura, por meio de gêneros literários canônicos; um estilo que prefere a exposição e a explicação de conceitos gramaticais diretamente para o aluno, sem prever a mediação dos professores, por isso o uso da língua materna nas explicações. Já a 72ª edição não apresenta a mesma estruturação, ainda que haja semelhanças com as primeiras edições: em sua forma composicional, mantêm-se uma parte de antologia poética espanhola e hispano-americana e um apêndice gramatical, mas se inserem exercícios gramaticais e de vocabulário que não existiam nas edições anteriores; em seu conteúdo temático, apresentam-se outros gêneros discursivos que não apenas os literários, como bilhetes, cartões e cartas comerciais; em seu estilo, ainda que haja a preferência por exposição e explicações de conceitos gramaticais, há também enunciados de ordem, através do imperativo, que dialogam com os usuários do livro:

Traduzcan al portugués las siguientes palabras e indiquen las divergencias gráficas y prosódicas (...) *Organicen* grupos de heterotónicos, con base en los siguientes ejemplos (...) *Compongan* grupos de heterogénicos, basados en los siguientes ejemplos (...) *Traduzcan* al portugués las siguientes frases e indiquen los grupos de heterosemánticos... (BECKER, 1985, p. 48 e 49, grifo nosso)

Pode-se afirmar que, com os livros que se apresentavam como de abordagem comunicativa, o professor começa a receber orientações didático-metodológicas. É aí que aparecem os primeiros Manuais do Professor. Como exemplo, pode-se citar o LDELE *Vamos a hablar*, 2ª edição, publicado em 1991, cuja *Guía Didáctica* traz respostas das atividades e orientações para o professor. Na abertura da lição 3 do volume 1, há um diálogo cujo foco é a função comunicativa “conversar por telefone”. Sugere-se que “El profesor, tras saludar a los alumnos, puede decirles un número de teléfono e invitarles a repetirlo. Puede hablar con ellos como si se tratara de una

⁵⁰ Bunzen e Rojo (2005) defendem o olhar para o livro didático como um enunciado num gênero discursivo próprio, a partir do conceito de gênero criado pelo Círculo de Bakhtin: “historicamente datado, que vem a atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus *temas, formas de composição e estilo*.” (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 73-74)

conversación telefónica (...) Pídase a un alumno que simule el sonido del teléfono.” (PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ CÁCERES, 1991, p. 35). Na era da abordagem comunicativa, então, as coleções didáticas passam a ser organizadas em dois livros: um para os alunos, com textos e atividades; e outro para o professor, com respostas para as atividades e orientações didático-metodológicas.

Diferentemente do que acontecera no momento anterior (Reforma Capanema), o LDELE demandado nesse segundo momento (Abordagem comunicativa) funda um autor mais colaborativo, que divide com o professor a função de elaborar atividades didáticas para o aluno. O autor, além de apresentar os conteúdos curriculares, insere, no LD, atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos. Como o LD passa a assumir uma função de estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula, o autor altera a forma composicional do gênero, que passa a distribuir os conteúdos e as atividades de ensino segundo a progressão do tempo escolar, ou seja, com as séries e unidades de ensino.

A coleção didática *Vamos a hablar*, na década de 1990, apresenta-se no mercado de LD com um novo conceito de material: abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. Sua construção composicional difere-se muito da usada no *Manual* de Becker. Passa-se de um volume único para quatro volumes. Cada um possui seis lições, cuja página de abertura apresenta sempre um diálogo. Há tabelas com as formas e regras gramaticais, seguidas de exercícios, geralmente para completar lacunas; seção de fonética e de ortografia; seção de leitura; e seção lúdica. Com relação ao estilo, apresentam-se enunciados no imperativo formal *usted* e há predomínio dos tipos textuais expositivo e instrucional na mediação com os alunos, o que não se observava no *Manual* de Becker. Com relação ao conteúdo temático, o foco está nas funções comunicativas (no volume 1, por exemplo, os títulos das lições são *Primer encuentro*, *Paseo por Madrid*, *Una conversación telefónica*, *Visita a un mercado*, *Para antes de ayer* e *Una comida especial*). No entanto, embora se anunciasse como livro comunicativo, a concepção de língua ainda estava pautada pela abordagem tradicional, com o foco nos elementos gramaticais.

Atualmente, na era do PNLD, o GD adquire uma importância ainda maior. Como evidência dessa afirmação, basta observar os critérios específicos de análise do GD do Edital PNLD 2018. Os itens querem saber se o GD

- explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
- relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras;
- explicita como elemento norteador da sua proposta a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, a partir de critérios que permitam articulações integradoras para além dos limites estritos da disciplina;
- explicita como elemento norteador da sua proposta a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;
- oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante;
- apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação;
- inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
- propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos;
- sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira. (BRASIL, 2015a, p. 40-41)

O LDELE atual apresenta uma parte específica voltada para o professor, com respostas e comentários das questões e também sugestões de avaliação, quando não apresenta a própria proposta de avaliação formal. Assim, os professores não precisariam elaborar provas, uma vez que o próprio GD já oferece esse recurso.

Nesse contexto de mudança de configuração dos LDELE, tanto em sua forma composicional quanto em seu estilo e conteúdo temático, o GD ganha outra dimensão e passa a ser um material com caráter de formação continuada. Na apresentação do primeiro Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – Língua Estrangeira, informa-se ao professor que a escola receberá um GD para consulta. No entanto, o objetivo do material vai mais além da checagem às respostas das atividades.

Ele pode ser fonte de informação e ampliação de seus conhecimentos. No processo de seleção, houve a preocupação de se escolherem os livros cujos manuais trouxessem sugestões de como explorar as diferentes atividades, de como ampliar o trabalho com os temas propostos, sempre respeitando a criatividade e a autonomia do professor. Por isso foi exigido que os manuais incluíssem textos, fontes bibliográficas e webgráficas, além das informações sobre a proposta pedagógica da coleção. Tudo isso foi pensado para que o manual fosse também um recurso para a autoformação continuada do professor. (BRASIL, 2010, p. 09, grifo nosso)

No Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 – Língua Estrangeira, sugerem-se algumas perguntas para o professor se fazer no processo de escolha da coleção. Uma delas está diretamente relacionada a esse papel formador: “favorece, por meio do seu Manual do Professor, tanto a formação continuada quanto um diálogo com os conhecimentos e crenças que você e sua equipe partilham?” (BRASIL, 2014, p. 08)

Na apresentação do Guia de Livros Didáticos PNLD 2018, tópico “O que a equipe docente espera de um livro didático?”, apresentam-se algumas funções que uma coleção deve desempenhar do ponto de vista do professor. Uma delas é disponibilizar um bom GD, considerado essencial para o bom uso do livro didático, “na medida em que explicita os fundamentos da proposta didático-pedagógica e orienta o docente em relação ao seu manejo, contribuindo substancialmente para a formação pedagógica”. (BRASIL, 2017b, p. 12).

A partir desse novo LDELE, que começou a ser diferente em sua estrutura, visualiza-se um perfil diferente de professor de línguas. Para Soares (2001b), esse fato demonstra um “professor talvez não considerado um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas.” (SOARES, 2001b, p.71 e 72). Acredito que, como os LDELE passaram a ser avaliados para compra e distribuição, com critérios específicos voltados para uma leitura crítica do GD, os autores foram obrigados a inserir mais informações além das breves orientações didático-metodológicas. O sumário do GD da coleção *corpus* de análise pode comprovar essa quantidade de informações, conforme figura 8:

Figura 8: Sumário do GD – *Confluencia*

Sumario	
Fundamentos teórico-metodológicos	132
1. Los modelos de aprendizaje y la colección	132
2. Enseñanza por proyectos de aprendizaje y de investigación	135
3. Expresión y comprensión oral	140
4. Literacidad crítica: lectura y escritura	141
5. Evaluación formativa y autoevaluación	143
6. Enseñanza-aprendizaje de lenguas próximas	144
7. Enfoque enunciativo: los géneros discursivos	145
8. Heterogeneidad de la lengua	148
9. Interdisciplinaridad: temas transversales que articulan la colección	150
10. Organización interna de las unidades	155
Bibliografía	156
Sugerencias bibliográficas	159
Unidad 1: Juntos	163
Unidad 2: Medios	166
Unidad 3: Cuerpos	170
Unidad 4: (Des)Cortesías	173

Esse tipo de coleção didática que propõe o PNLD exige também um perfil de professor mais aberto a mudanças. De acordo com Paiva (2014, p. 355):

Atender ao edital significa produzir livros bem diferentes dos que até então circulavam nas escolas. No entanto, a emergência de materiais mais inovadores está sujeito à natural resistência às inovações e ao conflito entre teoria e as práticas já cristalizadas. Enquanto os editais se baseiam nas tendências mais modernas do ensino de línguas, muitos professores resistem a abandonar suas crenças e práticas.

Neste ponto, questiono: Que professor de espanhol está sendo formado nas universidades? Qual é o seu perfil? O de resistência às novas tendências teórico-metodológicas para o ensino de línguas ou aquele antenado às tendências mais atuais?

No processo de escrita desta tese, tive dificuldades em encontrar pesquisas que tivessem como foco o professor e a escolha / o uso do LDELE. Ainda que não se possa generalizar, para encontrar possíveis caminhos para formular uma resposta, vale a pena citar uma pesquisa que discute os LD e seus usos, realizada em três colégios estaduais de Aracajú, através de entrevistas orais com três professores de espanhol. Nas três escolas, foram adotados LDELE aprovados no PNLD 2012. Os resultados revelam que “os professores ainda não sabem como manusear este instrumento sem conferir uma autoridade de extremos a ele: ou é o centro do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, ou é nulo nesse mesmo sistema.” (LOUREIRO e MARENGO, 2016, p. 94). Segundo os pesquisadores, há uma superioridade do LD diante da autonomia do professor, o que os faz questionar sobre os cursos de licenciatura e seus componentes curriculares:

Por que nossos professores não estão sabendo posicionar-se frente ao LD? Que elementos estão corroborando para a pouca autonomia do professor de língua espanhola em seu ofício? Como estão organizados os componentes curriculares, nos cursos de licenciatura, que tratam de materiais didáticos e avaliação? (LOUREIRO; MARENGO, 2016, p. 94 e 95)

Eres Fernández corrobora esse pensamento no relatório final de uma pesquisa sobre materiais didáticos de espanhol, intitulada “Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade”, apresentado em 2012:

Os cursos de formação inicial de professores de espanhol língua estrangeira (ELE) no Brasil costumam incluir em seus programas a análise de materiais didáticos, a discussão sobre vantagens e desvantagens de sua utilização e questões relacionadas à elaboração de materiais, embora não

haja diretrizes oficiais que exijam a incorporação de tais assuntos. Assim, pode ocorrer – como de fato ocorre – que nem sempre esses temas integrem os programas dos cursos de licenciatura ou que não lhes seja conferido um tratamento em profundidade. Entendemos que esses são assuntos da maior relevância e, justamente por isso, mereceriam que lhes fosse outorgado maior espaço e atenção em todos os cursos de formação de docentes de ELE. (ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 09)

É fundamental, portanto, que, nos cursos de graduação, licenciatura em espanhol, haja disciplinas que discutam a questão do LD e seu uso e que se apresentem políticas públicas relacionadas a livros didáticos, como o PNLD, para que os futuros professores cheguem às escolas mais preparados e autônomos, no sentido de serem também produtores de seu próprio material didático (voltado para as demandas de seu público meta), além de profissionais capazes de selecionar LD, adaptando, quando necessário, as atividades propostas.

Em minha prática como professora no Ensino Superior, percebo que o currículo do curso de Letras ainda é muito voltado para questões teóricas, fazendo com que conteúdos metodológicos e atividades práticas fiquem em segundo plano. Talvez, por isso, muitos professores tenham dificuldades em abandonar práticas tradicionais de ensino de ELE.

Defendo a ideia de que todo professor de espanhol seja capaz de produzir seu próprio material didático, ou seja, que todo LD seja de autoria de professores com experiência na escola básica. Porém, para que isso seja viável, seria necessário que professores de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio das redes municipais e estaduais tivessem outra realidade: ambientes de estudo e pesquisa adequados nas escolas, flexibilização de horários e bons salários. Talvez por esses motivos, a maioria dos autores de coleções didáticas aprovadas no PNLD seja de professores que trabalham em universidades públicas brasileiras, conforme quadro 5.

Quadro 5: Autores das coleções de Ensino Médio aprovadas nos PNLD 2012, 2015 e 2018

AUTORES	LDELE	Onde trabalha	Formação
Deise Picanço	<i>El arte de leer español</i>	UFPR	Doutora em Estudos Linguísticos pela UFPR
Terumi Villalba	<i>El arte de leer español</i>	UFPR	Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRGS
Soraia Osman	<i>Enlaces</i>	Curso <i>Clases de español y portugués</i>	Mestre em Espanhol como LE pela <i>Universidad de Alcalá</i>
Neide Elias	<i>Enlaces</i>	Unifesp	Mestre em Letras pela USP
Priscila Reis	<i>Enlaces</i>	Colégio Visconde de Porto Seguro	Especialista em Ensino de ELE pela <i>Universidad de Navarra</i>
Sonia Izquierdo	<i>Enlaces</i>	Instituto Cervantes	Mestre em Linguística Aplicada pela <i>Universidad de Alcalá</i>

Jenny Valverde	<i>Enlaces</i>	Sem informação sobre atuação profissional	Mestre em Comunicação pela UFRJ
Ivan Martin	<i>Síntesis</i>	Unifesp	Doutor em Letras pela USP
Ludmila Coimbra	<i>Cercanía Joven</i>	UESC	Mestre em Teoria da Literatura pela UFMG
Luiza Chaves	<i>Cercanía Joven</i>	Centro Pedagógico da UFMG	Doutora em Letras pela UFMG
Pedro Barcia	<i>Cercanía Joven</i>	<i>Universidad Nacional de La Plata</i>	Doutor em Letras pela <i>Universidad Nacional de La Plata</i>
Xoan Lagares	<i>Confluencia</i>	UFF	Doutor em Linguística pela <i>Universidad de La Coruña</i>
Paulo Correa	<i>Confluencia</i>	UFF	Doutor em Linguística pela UFRJ
Amanda Verdan Dib	<i>Confluencia</i>	Sem informação sobre atuação profissional	Mestre em Estudos da Linguagem pela UFF
Cecília Alonso	<i>Confluencia</i>	Curso Verbo Línguas e Culturas	Mestre em Letras pela UFF
Lílian dos Santos	<i>Confluencia</i>	Escolas do município de Niterói e do Estado do Rio de Janeiro	Mestre em Letras pela UFF
Maria Garbero	<i>Confluencia</i>	UFRRJ	Doutora em Literatura Comparada pela UERJ
Elzimar Costa	<i>Sentidos</i>	UFMG	Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ
Luciana de Freitas	<i>Sentidos</i>	UFF	Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ

Dos dezenove autores, onze são professores do Ensino Superior em universidades públicas brasileiras. A meu ver, possuem condições mais favoráveis para a produção de materiais didáticos, uma vez que têm a oportunidade de trabalhar em ambientes de pesquisa mais adequados, com horários flexíveis, e recebem melhores salários. No entanto, isso não significa que esses autores não tenham contato ou experiência com a Educação Básica. No caso das autoras da coleção *Sentidos en lengua española* (2016), ambas já foram professoras na Educação Básica. Uma das autoras do *Cercanía Joven* (2016) já teve experiência como professora de espanhol em escolas da rede particular de ensino de Belo Horizonte, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Uma das autoras da coleção *Confluencia* já ministrou aulas de português e espanhol em escolas da Educação Básica de Juiz de Fora. No caso das coleções *Cercanía Joven* e *Confluencia*, há pelo menos um autor que atua na Educação Básica. No caso do *Cercanía*, uma autora leciona espanhol para alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e, no caso do *Confluencia*, uma autora leciona espanhol em escolas da rede municipal de Niterói e do Estado do Rio de Janeiro.

Se observarmos os autores dos últimos LDELE aprovados pelo PNLD 2017, Ensino Fundamental II, veremos que todos têm ou já tiveram experiência com o ensino de espanhol na Educação Básica. Foram três coleções: *Cercanía*, *Por el mundo*

en español e *Entre líneas*. Quanto ao *Cercanía* (2015), os dados das autoras já foram explicitados anteriormente. As autoras da coleção *Entre Líneas* são, atualmente, professoras da rede particular de ensino de São Paulo. Os autores da coleção *Por el mundo en español* atuaram como professores em escolas públicas do Rio de Janeiro. Uma das autoras leciona espanhol, atualmente, em uma escola da rede municipal de Niterói e atua na secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro. Em geral, ser ao mesmo tempo autor de LD e docente na escola básica significa que essas pessoas possuem experiência na análise e no uso desses materiais, o que contribui para formar críticas sobre eles.

A maioria desses autores são brasileiros, formados em universidades brasileiras, cursos de letras com licenciatura em espanhol, diferentemente dos autores de LDELE de abordagem comunicativa do início da década de 1990. Como ponto negativo, destaca-se o fato de a maioria dos autores serem do eixo sul e sudeste. Segundo Eres Fernández e Rinaldi (2018, no prelo), isso significa que, muitas vezes, nós, autores, acabamos “ por retratar somente a realidade que conhecemos com maior profundidade e por vivenciá-la cotidianamente, embora saibamos que uma das exigências dos editais diz respeito à diversidade cultural brasileira”. Como ponto positivo, ressalta-se que boa parte dos autores possui mestrado ou doutorado. Isso significa que continuaram seus estudos após a graduação e que estão em constante aprendizado. Tudo isso sugere que esses autores estão antenados com as novas tendências teórico-metodológicas de ensino de ELE. Outra questão a se enfatizar é que, por estarem em contato com a escola básica, esses novos autores conhecem o público meta para o qual escrevem. Que aluno é esse? Qual o seu perfil?

O professor não ocupa mais o centro das atenções, ou seja, não é a única fonte de saber para seus alunos. De maneira diferente ao de antigamente, quando o processo do saber dava-se em uma única direção – dos docentes para os alunos, em via única – no momento atual, tanto docentes quanto alunos falam, em uma via de mão dupla. Esses alunos possuem um saber próprio quando chegam às salas de aula, já que cada vez mais recebem estímulos diferentes fora da escola.

Na era tecnológica, computadores, tabletes, smartphones, televisores, videogames abrem portas de conhecimento de maneiras diferentes daquelas propostas pela escola tradicional, cuja característica principal está centrada apenas no papel, no quadro e no giz. Aquele aluno imóvel, calado, com olhar fixo durante um bom tempo no professor e no quadro, não existe mais. Os adolescentes que frequentam a escola

do século XXI são aqueles acostumados a trocar mensagens instantâneas a todo tempo, postar fotos e comentários em todo tipo de mídia eletrônica, assistir a séries e filmes quando querem, jogar jogos eletrônicos com frequência. São adolescentes multitarefas que conseguem fazer uso de várias coisas ao mesmo tempo. Estão imersos em uma carga de informação constante a todo instante com imagens, sons, cores que dinamizam a produção de conhecimento. Suas experiências, constitutivas do cotidiano da sociedade contemporânea, são levadas para a sala de aula. Os alunos de hoje ocupam outra posição, passam de sujeitos passivos a ativos, pois suas práticas culturais são levadas para a escola. O conhecimento não é produzido apenas na escola, a qual não detém o monopólio do saber, mas fora dela. É importante, portanto, trazer para a sala de aula os conhecimentos de mundo desse novo estudante.

Segundo Gimeno Sacristán (2003, p. 20), “El mundo ha cambiado, los alumnos también. Tendremos que alterar nuestras representaciones de aquél y de éstos.” Como consequência, teremos de alterar, também, nossa forma de ensinar, pois

El conocimiento que ofrece el currículum planificado desde arriba por las autoridades o el desarrollado por los libros de texto y por los profesores en las prácticas escolares, no constituye hoy una fuente de experiencias y conocimientos tan determinante como lo fue en el pasado, ni proporciona tanta capacidad para modelar las visiones del mundo, los valores y las actitudes con las que los niños y los jóvenes afrontan los retos de la vida cotidiana y proyectan su futuro. (GIMENO SACRISTÁN, 2003, p. 243)

No passado, os saberes escolares não eram confrontados com outros saberes. Outra questão que se impõe é a velocidade com que os adolescentes fazem tudo e a ausência de concentração nas aulas, motivos de preocupação no ambiente escolar. Ao comparar a juventude de antes com a de agora, Petit (2009, p. 16) mostra quão difícil é ter controle da situação.

Nas sociedades tradicionais, para dizer em poucas palavras, os jovens reproduziam, na maior parte do tempo, a vida de seus pais. As mudanças demográficas, a urbanização, a expansão do trabalho assalariado, a emancipação das mulheres, a reestruturação das famílias, a globalização da economia, as evoluções tecnológicas etc., evidentemente desordenaram tudo isso. Perderam-se muitas referências que, até então, davam sentido à vida. Acredito que uma grande parte dessa preocupação venha da impressão da falta de controle, do medo diante do desconhecido. A juventude simboliza este novo mundo que não controlamos e cujos entornos não conhecemos bem.

Soma-se a essa questão, a diversidade de alunos que frequenta a escola atualmente. Ressalto que esse fator não é um problema, mas, sim, um avanço. Em termos de lei, é obrigatório que pais ou responsáveis matriculem a criança na escola a partir dos seis anos de idade e que ela permaneça estudando. Como já dito, antigamente, apenas os filhos das classes mais favorecidas frequentavam a escola. Como consequência, havia um perfil de estudantes mais homogêneo. Hoje em dia, o perfil é muito diferente: são alunos de classes sociais, etnias, crenças, gêneros, origens diferentes. Essa diversidade é muito significativa para o diálogo em sala de aula e a construção de conhecimento, ainda que possa gerar conflitos nos momentos de discussão. Segundo as DCNGEB:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto de conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão de homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013a, p 25)

Diante desse novo perfil de aluno, é preciso que surjam mais cenas como a seguinte:

Em relação ao conto “Casa Tomada”, era preciso averiguar as hipóteses iniciais dos alunos sobre o que seria *tomar uma casa*. Para isso, propomos começar com uma motivação, dizendo que iríamos ler um conto de um importante escritor hispano-americano; esclarecemos que o nome do conto é “Casa Tomada” e apresentamos a seguinte questão: *¿Qué crees que significa “tomar una casa”? Observa los significados del verbo tomar: coger, recibir o aceptar algo, ocupar por la fuerza, alquilar, juzgar equivocadamente (una cosa por otra)*. Em seguida, apresentamos aos alunos algumas imagens que poderiam se relacionar ao tema do conto: uma pessoa mostrando as chaves de sua casa nova, um ladrão invadindo uma casa; uma casa invadida por insetos gigantes, uma foto que poderia ser interpretada como uma casa invadida por um fantasma; uma moradia invadida por pessoas sem teto; outra, por militares; e uma última, pela força da natureza, numa inundação. Fomos mostrando as imagens e levantando as hipóteses de leitura de cada aluno. (PRETTO, 2017, p. 568)

Acredito que aprender uma língua estrangeira a partir da literatura é um dos caminhos para chamar a atenção dos alunos, para tornar a aula de espanhol sedutora e prazerosa, de forma que eles queiram participar das atividades e se envolvem emocionalmente no processo de aprendizagem e aquisição da língua estrangeira. Cenas como essa relatada por uma professora de língua espanhola do Instituto Federal

do Paraná mostram caminhos possíveis para o trabalho com o texto literário com adolescentes em sala de aula de ELE.

Pelo menos em termos de quantidade, o texto literário voltou a ocupar mais espaço nos LD, principalmente nos aprovados pelo PNLD 2018. Nas coleções *Confluencia* e *Sentidos en lengua española*, observa-se o trabalho com poema, crônica, letra de canção, conto, testemunho, texto dramático, história em quadrinhos, entre tantos outros gêneros literários. A coleção *Confluencia* apresenta doze capítulos que propõem a realização de projetos, sendo que cinco deles envolvem textos da esfera literária. A coleção *Cercanía Joven*, também aprovada no PNLD 2018, a cada unidade, apresenta uma proposta de projeto de leitura literária. Há leitura de poema, conto, texto dramático, relato, ode, letra de canção, crônica, tira cômica, fragmento de romance.

Uma parte dos autores dessas coleções, como visto anteriormente, está formada por professores universitários que, teoricamente, estão em contato com outros textos que não apenas os critérios dos editais e fichas de avaliação do PNLD de línguas estrangeiras ou as OCEM específicas sobre os conhecimentos de espanhol, documentos que não abordam o ensino de literatura de língua espanhola com destaque. Conceitos desenvolvidos nas OCEM de literatura, por exemplo, que tratam das especificidades do texto literário e da leitura literária, como se discutirá no capítulo 2 desta tese, além de outras referências bibliográficas sobre letramento literário, passam a ser reconhecidos em atividades das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2018, como se verá nos capítulos 4, 5 e 6.

No contexto de favorecimento de estudo da língua espanhola, é positivo que os LDELE apresentem propostas de leitura literária e que diversifiquem as temáticas dos textos, incluindo discussões que cumpram com os critérios gerais do PNLD que dizem respeito aos preceitos éticos, estéticos e de formação para a cidadania. Esse cenário, no entanto, pode ser alterado com as atuais mudanças na política brasileira e suas conseqüentes ações educacionais, como a promulgação da Lei 13.415/2017, que revoga a Lei 11.161/2005. Quais são as possíveis conseqüências dessas mudanças para a construção da história do ensino de língua espanhola na Educação Básica? E para a produção de materiais didáticos de ELE?

1.4. No contexto da Lei 13.415/2017

Ao longo deste capítulo, evidencia-se como as mudanças na legislação educacional brasileira influenciaram na produção de LD: nas primeiras décadas do século XX, a produção de LDELE era profícua, uma vez que sua presença nas escolas era notada e valorizada; no período de vigência das LDB de 1961 e de 1971, não havia tanta produção de LDELE, uma vez que o espanhol praticamente desapareceu da grade curricular das escolas de ensino básico brasileiras; no período da LDB de 1996, com a forte entrada do mercado editorial espanhol no Brasil, com a promulgação da Lei 11.161/2005 e com a inclusão das línguas estrangeiras no PNLD a partir de 2011, a produção de LDELE aumentou consideravelmente. E no contexto da aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017? De que forma a alteração na LDB 9.394/1996 poderia alterar a produção de LDELE? As reflexões que se seguem estão sendo feitas praticamente ao mesmo tempo em que as mudanças estão ocorrendo no cenário de políticas públicas educacionais no Brasil. Estou ciente de que ainda não há um distanciamento para avaliar com maior clareza esse período conturbado pelo qual a sociedade brasileira está passando⁵¹. No entanto, não consigo me silenciar, como linguista aplicada, diante de tais propostas que, em princípio, empobrecem a educação brasileira e particularmente o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

É inegável que são necessárias mudanças educacionais nas escolas brasileiras, principalmente no Ensino Médio, que apresenta altos índices de evasão escolar. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2014, mostraram que há mais de 1,7 milhão de jovens fora da escola, entre 15 e 17 anos, o que equivale a 16% dessa faixa etária. Existem muitas pesquisas que explicam o motivo dessa evasão, tanto por fatores extraescolares como intraescolares. Interessam-me esses que ocorrem dentro da escola, em que uma das queixas dos alunos é o currículo, que, muitas vezes, propõe um conteúdo enciclopedista por meio de práticas escolares que visam mais à avaliação que propriamente ao ensino. Ainda que estejamos no século XXI, muitas salas de aula de hoje ainda se parecem com as das fotografias do início do século XX:

⁵¹ A situação política, no período de escrita desta tese (2014 a 2017), é de instabilidade governamental. Ministros, senadores, deputados e o próprio presidente Michel Temer estão sendo acusados de crimes de corrupção. Mudanças na educação e em outras áreas estão sendo colocadas em prática, apesar de movimentos contrários que questionam a legitimidade do atual governo.

o professor com o giz na mão, escrevendo no quadro os exercícios tradicionais, enquanto os alunos, enfileirados, copiam a matéria em seus cadernos.

Carbonell (2001) defende um novo modo de ensinar que inclua outros saberes e que esteja de acordo com as mudanças por que passa a sociedade:

Enseñar adquiere nuevos significados para relacionarse con las nuevas tecnologías de la comunicación, para leer y entender mejor la realidad y para asimilar al propio tiempo la rica tradición cultural heredada y otras muchas expresiones culturales emergentes y cambiantes que, dicho sea de paso, siguen en buena medida ausentes de la cultura oficial escolar. (CARBONELL, 2001, p. 13)

Muitos jovens mostram-se desinteressados em sala de aula e, portanto, é preciso ouvi-los, já que são os principais reivindicadores de mudanças e inovações. Essas inovações são, nas propostas de Carbonell (2001, p. 16),

una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el curriculum, el centro y la dinámica del aula.

O protagonismo juvenil, portanto, é essencial na hora de se discutirem mudanças na educação. Em 2016, quando foi imposta a Reforma do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória, MP 746, assinada pelo ministro da educação, Mendonça Filho (DEM-PE), no dia 22 de setembro de 2016, surgiu um movimento muito interessante dos secundaristas brasileiros que, queriam, sim, uma mudança, porém por meio de uma ampla discussão pela sociedade. Esses jovens queriam ser ouvidos e, para reivindicar seus direitos, lideraram movimentos de ocupação nas escolas com o objetivo de protestar contra a forma arbitrária imposta pelo governo federal através da MP 746. Vale destacar, nesse contexto, o discurso proferido pela estudante secundarista Ana Júlia, de 16 anos, na Assembleia Legislativa do Paraná, representando mais de 1000 escolas de Ensino Médio do Brasil:

A minha pergunta inicial é: de quem é a escola? A quem a escola pertence? [...] Nós sabemos pelo que nós estamos lutando. A nossa bandeira é a educação. A nossa única bandeira é a educação. Nós somos um movimento apartidário. Nós somos um movimento dos estudantes pelos estudantes. Somos um movimento que se preocupa com as gerações futuras, um movimento que se preocupa com a sociedade, que se preocupa com o

futuro do país. [...] É por isso que nós ocupamos as nossas escolas. É por isso que a gente levanta a bandeira da educação. É por isso que a gente é contra a Medida Provisória. Sim, a medida provisória está prevista na constituição, só que ela está prevista para casos emergenciais. A gente sabe que a gente precisa de uma reforma no Ensino Médio, não só no Ensino Médio, mas no sistema educacional como um todo. A reforma da educação é prioritária, só que a gente precisa de uma reforma que tenha sido debatida, uma reforma que tenha sido conversada, uma reforma que precisa ser feita pelos profissionais da área da educação. É essa a reforma que a gente precisa.⁵²

O discurso de Ana Júlia vai ao encontro das palavras de Freire (1996), defensor de uma educação democrática, dialógica, emancipadora e participativa. Qualquer mudança estrutural no sistema educacional deveria passar, primeiramente, por uma ampla discussão e consulta a todos os atores sociais dos mais diversos segmentos educacionais. A imposição de uma MP, de modo autoritário, a meu ver, busca silenciar a comunidade escolar, principalmente alunos e professores, negando-lhes a participação no debate educacional brasileiro. Infelizmente, embora tenham surgido várias mobilizações, como as ocupações dos secundaristas, elas não foram capazes de barrar a MP, a qual foi aprovada em votação no senado, no dia 08 de fevereiro de 2017, e convertida na Lei 13.415 pelo presidente Michel Temer no dia 16 de fevereiro de 2017.

Sancionada a lei, que altera as diretrizes e bases da educação nacional, é preciso entender as possíveis consequências para a educação e particularmente para o ensino de língua espanhola.

Conforme artigo 61, inciso IV, reconhece-se como profissionais da educação aqueles “com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação”. Esse cenário é preocupante, pois desconsidera a importância da licenciatura específica na formação do professor atuante na Educação Básica.

A Lei propõe também alterações significativas que atingem a área de ELE tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio no que diz respeito à inserção da língua estrangeira no currículo. No caso do Ensino Fundamental II, como já foi visto na LDB de 1996, parágrafo 5º do artigo 26, afirma-se que a escolha da língua estrangeira fica a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. A língua espanhola, nesse contexto, entra como uma das possibilidades de

⁵² Transcrição de parte do discurso proferido por Ana Júlia em outubro de 2016 na Assembleia Legislativa do Paraná. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fPGJjO-zdn4>> Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

disciplina a ser estudada. Essa possibilidade é cerceada quando a Lei 13.415 diz que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (BRASIL, 2017c, s/p). A possibilidade de escolha da língua estrangeira passa a ser negada ao aluno. No caso do Ensino Médio, a situação não é diferente, pois, em seu artigo 36, também se inclui apenas a língua inglesa como obrigatória, conforme parágrafo 4º, ou seja, o princípio democrático de escolha é retirado do texto de lei:

Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017c, s/p)

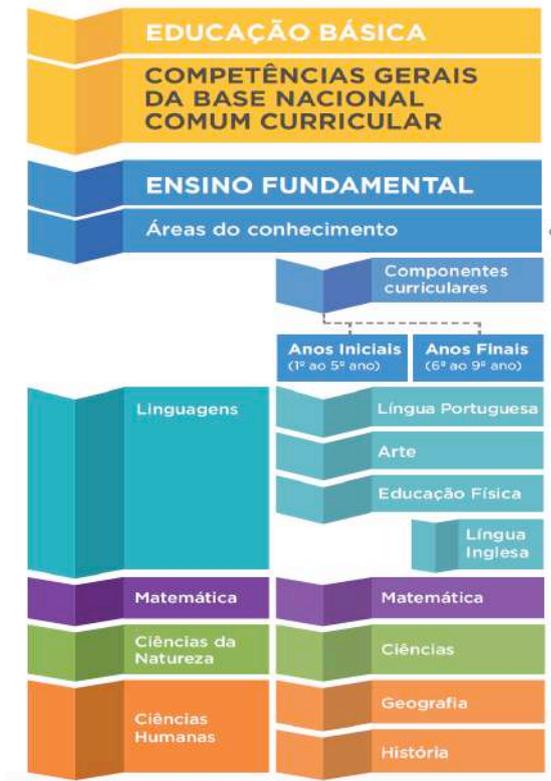
Ainda no que se refere ao Ensino Médio, no artigo 22, revoga-se a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Muitas notas e manifestos de repúdio surgiram à época da publicação da MP, dentre eles, destaco o escrito pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), que defende veementemente o estudo do espanhol como uma forma de fortalecimento da união entre os povos latino-americanos:

O ensino da língua espanhola nos dá a oportunidade de nos aproximarmos de nossas fronteiras, forjando uma concepção de Brasil integrado linguística-política-econômica e historicamente, propiciando ao estudante além de conhecer e entender melhor o contexto continental em que nos encontramos, fortalecer uma concepção intercultural necessária a esta integração, pela qual também nos compreendemos como brasileiros⁵³.

Inserir a língua inglesa como a disciplina obrigatória de língua estrangeira, no mínimo, desconsidera o Brasil como um país de fronteiras com culturas hispânicas diversas. Como consequência, ter-se-á, novamente, um processo de “desoficialização” do espanhol, sendo pouco a pouco retirado da grade curricular das escolas. Uma amostra disso é a retirada das competências específicas de língua espanhola da área de Linguagens da 3ª versão da BNCC, disponibilizada em abril de 2017, a qual inclui apenas o inglês como disciplina curricular de língua estrangeira, conforme esquema da página 25 do documento:

⁵³ Manifesto de repúdio publicado em 23 de setembro de 2016 no site da ABH. Disponível em <http://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Manifesto-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-Medida-Provis%C3%B3ria-N-746_ABH.pdf> Acesso em 23 de setembro de 2016.

Esquema 1: Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (3ª versão)



No meu entendimento, a lacuna (espaço em branco), antes ocupada na diagramação do documento pela língua espanhola, é mais uma evidência do “aligeiramento” de como a questão foi tratada: a pressa foi tanta que não houve tempo sequer para que uma nova diagramação fosse realizada.

Diferentemente do exposto na 3ª versão, a 2ª versão da BNCC, publicada um ano antes, em abril de 2016, portanto anterior à Lei 13.415, inseria o espanhol como uma das disciplinas da área de Linguagens. Inclusive, o princípio democrático de escolha da língua estrangeira era ressaltado no documento:

Entende-se, ainda, como desafio, a articulação entre línguas estrangeiras, tendo-se em vista a pluralidade das ofertas possíveis, não se restringindo apenas ao inglês e ao espanhol. Para tanto, é importante que cada comunidade escolar possa, a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais, escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas, a exemplo dos contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou migração, em comunidades com história de migração, em comunidades indígenas, entre outras. (BRASIL, 2016a, p. 124)

O contexto em que essas mudanças na educação brasileira se insere está diretamente relacionado ao crescimento do movimento “Escola sem Partido”, que

defende uma suposta neutralidade política e ideológica no campo educacional, contrariando o princípio constitucional do pluralismo de ideias. A ideia de uma “Escola sem partido” é anterior, como bem explica Penna⁵⁴ (2016):

O movimento com este nome foi criado em 2004, mas ganha força justamente neste contexto das ofensivas conservadoras. O primeiro projeto de lei que propunha a criação do “programa escola sem partido” em uma rede de ensino foi fruto de uma parceria entre o criador do movimento, Miguel Nagib, e o deputado estadual Flávio Bolsonaro⁵⁵. A localização da família Bolsonaro dentro do espectro de posicionamentos políticos é bem conhecida – uma evidência disso foi a presença de um homem fantasiado de Adolf Hitler para defender a proposição de uma “escola sem partido” em uma audiência pública proposta para discutir este tema na Câmara dos Vereadores do município do Rio de Janeiro. Este projeto de lei se beneficia da falsa dicotomia imposta pelo próprio nome do movimento, entre uma escola com ou sem partido. É importante reafirmar que o que está em jogo quando falamos do “programa escola sem partido” é um projeto de escola na qual esta é destituída de todo o seu caráter educacional, pois, segundo o movimento em questão, professor não é educador.

Nagib afirma que o projeto PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB), busca, apenas, “levar a constituição federal para a sala de aula⁵⁶”. No entanto, como contra-argumenta Penna, há uma leitura parcial da constituição, que exclui elementos essenciais do princípio democrático de escolha do professor, como se pode observar no seguinte quadro comparativo:

Quadro 6: Constituição Federal (1988) X Projeto de Lei 867/2015

Constituição Federal (1988)	Projeto de Lei 867/2015
Capítulo III, Seção I, Da Educação, Artigo 206, Princípios II e III	Artigo 2º, Princípios II e III
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;	II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

⁵⁴ Entrevista dada pelo professor da Universidade Federal Fluminense, Fernando de Araújo Penna, em 20 de abril de 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>> Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

⁵⁵ No dia 13 de maio 2014, o projeto de lei “Escola sem partido” é apresentado no estado do Rio de Janeiro, pelo deputado Flávio Bolsonaro, do Partido Social Cristão (PSC). Algumas semanas depois, o vereador Carlos Bolsonaro (PSC) apresenta-o no município do Rio de Janeiro. Esse projeto, então, é disponibilizado a todos e apresentado em outros municípios e estados brasileiros.

⁵⁶ Declaração feita por Miguel Nagib, autor do projeto “Escola sem Partido”, no programa “Sala debate”, do Canal Futura, que recebeu também Fernando de Araújo Penna, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

Os princípios de pluralismo de concepções pedagógicas e de liberdade de ensinar são excluídos no PL 867/2015. Nas palavras de Penna, a Constituição foi “intencionalmente mutilada”. O lema do programa “Escola sem partido” – *Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar* – corrobora a ausência desses princípios, já que se cerceia a liberdade de expressão do docente no exercício de sua atividade profissional. Essa liberdade do ato de ensinar é posta em cheque, portanto, quando se busca uma “neutralidade de ensino”, sob um argumento falacioso de que o projeto é apartidário.

O PL 867/2015 obriga que, em todas as salas de aula de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio, seja afixado um cartaz com os seguintes *DEVERES DO PROFESSOR*:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (BRASIL, 2015b, s/p)

Destaco, nesses “deveres”, as proibições III e V. No caso da proibição III, concordo com a primeira parte, pois não é função de um docente fazer propaganda político-partidária, embora seja legítimo estudar partidos que formaram e formam a cena política brasileira. No entanto, a participação dos alunos em manifestações, atos públicos e passeatas é um princípio democrático que forma o aluno como um cidadão participativo na sociedade. Estrategicamente, colocam-se duas negativas em um único “dever”, de forma a igualar as duas. No caso da proibição V, a pluralidade de concepções e de crenças é negada ao aluno, já que a proposta é a de que os alunos recebam, na escola, apenas a educação moral proposta por seus pais. Isso significa que, em uma turma de 30 alunos, só haveria um tipo de convicção, uma neutralidade? Concordo com Freire (1996, p. 70 e 71), quando ele reflete sobre essa falsa

neutralidade:

Primordialmente, a minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos.

As concepções do programa “Escola sem partido” foram usadas como justificativa para a elaboração do PL 867/2015:

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) - “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” (BRASIL, 2015b, s/p)

Uma versão mais atualizada do projeto, PL 193/2016⁵⁷, foi apresentada, no senado, em maio de 2016, pelo senador Magno Malta (PR-ES). A proposta é incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional expostas na LDB 9.394/1996, o “Programa Escola sem Partido”. Uma das questões polêmicas inseridas no projeto é a proibição de qualquer postulado da teoria de gênero em sala de aula, conforme artigo 2º, parágrafo único:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (BRASIL, 2016b, s/p)

Neste ponto, voltamos à questão dos LDELE. No contexto da Lei 13.415/2017, que impõe a língua inglesa como a língua estrangeira a ser estudada nas escolas, é provável que tenhamos um mercado de LDELE com menos investimentos. Para que investir em materiais didáticos para o ensino de ELE se a legislação brasileira atual não valoriza o espanhol no currículo das escolas? Para que o governo

⁵⁷ Em 21 de dezembro de 2017, Magno Malta apresentou um requerimento para retirar de tramitação esse PL. No entanto, ainda há outros projetos com o mesmo objetivo: PL 7180/2014, PL 1859/2015, PL 5487/2016, PL 8933/2017. Informações disponíveis em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>> Acesso em 18 de dezembro de 2017.

comprará livros de espanhol, por meio do PNLD, se essa língua não faz parte do currículo da maioria das escolas? Historicamente, observou-se que, quando a legislação era favorável ao ensino de ELE, em que havia o *Programa de espanhol* (1943), a produção de livros didáticos foi intensa. O mesmo se pode afirmar sobre o período em que a Lei 11.161/2005 vigorava no Brasil.

Dito e feito! Em 17 de outubro de 2017, foi publicada a Portaria nº 1.321, que divulga a relação de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do PNLD. A língua espanhola não consta como componente curricular, conforme artigo 3º. Consequentemente, o governo não comprará mais LDELE para professores e estudantes do Ensino Fundamental II:

A Comissão Técnica do PNLD 2020 será composta por vinte e sete membros, sendo três para cada um dos componentes curriculares dos anos finais do ensino fundamental (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática) e três para Projetos Integradores. (BRASIL, 2017d, p. 41)

No contexto dos projetos de lei que cerceiam a liberdade de concepções pedagógicas e negam a proposta de discussão de temas como educação sexista e sexualidade, voltaremos a ter em sala de aula LD que apresentam, em unidades e capítulos, apenas um modelo de família (ou seria família modelo), conforme comerciais de margarina das décadas de 1980?

Voltemos à questão da evasão escolar tão frequente no Ensino Médio. Como fatores extraescolares, de natureza socioeconômica, cultural e política, podem-se citar a gravidez indesejada na adolescência e a violência contra as mulheres. A teoria de gêneros, que discute a questão da sexualidade e questiona a heteronormatividade, por exemplo, caso estivesse presente na escola, seria uma via possível de formação do adolescente como um cidadão desprovido de estereótipos e preconceitos de gênero. O fato de se propor, em Lei, um currículo que veda “a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero” ignora o que propõem os PCN – Temas Transversais (1998b), dentre eles, o caderno Orientação sexual, que deveria ser trabalhado em todas as áreas do currículo da Educação Básica. Segundo esse documento, a escola, ao incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, “estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua

identidade”. (BRASIL, 1998b, p. 297).

O trabalho de orientação sexual na escola amplia o conhecimento do aluno, por meio de reflexões. Não se propõe, de forma alguma, “julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar.” (BRASIL, 1998b, p. 305). Trabalhar com os conceitos da teoria de gênero, na escola, no meu entendimento, seria um dos caminhos para se evitar a evasão escolar. O conceito de gênero, segundo os PCN, relaciona-se

ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. (BRASIL, 1998b, p. 321 e 322)

Os postulados do programa “Escola sem partido” disseminam concepções e práticas discriminatórias, excludentes e preconceituosas. Com a pretensa ideia de neutralidade do conhecimento, a discussão ideológica é colocada em cheque. Esses postulados e a Lei 13.415/2017 são um retrocesso para a educação brasileira. Medidas como essas têm consequências. Infelizmente, como já discutido, as consequências para o ensino de ELE e para a produção de LDELE não parecem ser promissoras.

É importante que haja muitos movimentos de resistência e de denúncia à onda de conservadorismo que assola o Brasil nesse período de mudanças. Ações como as da Campanha Nacional pelo direito à Educação e a do Instituto de Desenvolvimento de Direitos Humanos, que denunciaram os efeitos do programa “Escola sem partido” à Organização das Nações Unidas, são cada vez mais necessárias. Em carta publicada no dia 13 de abril de 2017, os relatores⁵⁸ da ONU questionam o Estado brasileiro com relação aos efeitos gerados por esse programa, principalmente no que diz respeito aos postulados das Leis 867/2015 e 193/2016. Um deles é a retirada dos termos “orientação sexual” e “liberdade de gênero” da 3ª versão da BNCC. Na carta, os autores citam partes das observações conclusivas feitas pelo “Committee on the

⁵⁸ Koumbou Boly Barry (Relatora Especial para o Direito Humano à Educação), David Kaye (Relator Especial para Promoção e Proteção do Direito à Liberdade de Opinião e Expressão) e Ahmed Shaheed (Relatora Especial para Liberdade de Religião e de Crença).

Rights of the Child”, de 30 de outubro de 2015, e recomendam algumas ações:

Strengthen its efforts to combat discrimination against and stigmatization and social exclusion of children in street situations, and a Afro-Brazilian and indigenous children and girls; (b) Enact legislation to prohibit discrimination or the incitement violence on the basis of sexual orientation and gender identity and continue the Schools without Homophobia project; (c) Prioritize the elimination of patriarchal attitudes and gender stereotypes, including through educational and awareness-raising programmes.⁵⁹

Ações como essas, que solicitam do governo brasileiro uma revisão dos projetos de lei que se baseiam no programa “Escola sem partido”, são essenciais para que não haja um retrocesso no currículo da escola brasileira.

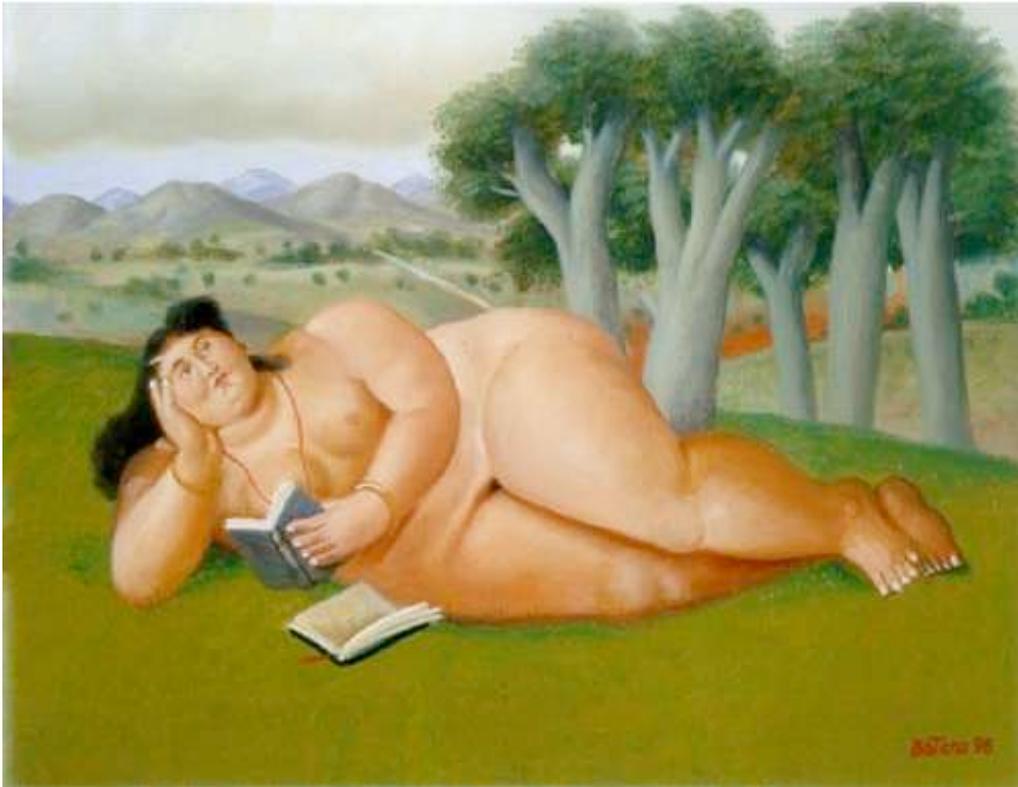
Tecer a trajetória dos LDELE no contexto das políticas públicas brasileiras voltadas para o LD e no contexto sociocultural e legislativo de produção, avaliação e distribuição das obras, saber quem eram e quem são os autores desses livros e qual é a concepção teórico-metodológica em que estão baseados, quem eram e quem são os professores e alunos que fazem uso desses livros, é fundamental para entender o papel que ocupa o LDELE atualmente.

Por meio do contexto das legislações e documentos oficiais relacionados à educação no Brasil, então, percebe-se que os LDELE usados no início do século XX diferenciam-se dos usados na era do PNLD. Interessa-me investigar como a literatura é tratada em uma coleção aprovada no PNLD 2018, usada no ensino-aprendizagem de ELE nas escolas de Ensino Médio. Para tanto, em determinados momentos, farei comparações entre esses LD e outros que foram usados nos contextos da Reforma Capanema e no das LDB de 1961 e 1971. Em momentos oportunos, também farei comparações entre a coleção *corpus* de análise e outras aprovadas pelo PNLD. O foco será a seleção de textos literários, a autoria dessa coletânea e as atividades propostas com esses textos. Antes de realizar as análises, entretanto, discutirei o que é literatura, para que serve e como trabalhar o texto literário na perspectiva do letramento literário, temas do capítulo 2, que se segue.

⁵⁹ “fortalecer os esforços para combater a discriminação e estigmatização da exclusão social das crianças de rua, afrodescendentes, indígenas e meninas; (b). A legislação atual proíbe a discriminação ou a instigação à violência baseada em orientação sexual e identidade de gênero, e continua com o projeto Escola sem Homofobia; (c) Priorizar a eliminação de atitudes patriarcais e estereótipos de gênero, através da educação e programas de aumento da percepção dessas questões.

Capítulo 2

Literatura: o quê, para quê, como?



(Mujer leyendo – Fernando Botero, 1998)

“Agora comecei a adotar posições políticas, enquanto antes a política não me interessava nada. E essas opiniões, essas tomadas de posição, eu as desenvolvi graças à leitura, às trocas com meus colegas, meus professores, e coisas assim... Acredito que cheguei a um estágio de amadurecimento, para poder decidir, eleger... tomar decisões e mantê-las. Sobretudo para defendê-las, para argumentar.”

Liza, jovem cambojana

“Pela mão de Willy [o herói de A. Browne], aos dezessete anos, me afundei horas e dias na maravilhosa biblioteca comunitária de Semillas Creativas. [...] A minha descoberta foi dupla: não somente da leitura, mas também do espaço onde me encontrei, onde comecei a me construir como um ser diferente. Deixei de fazer parte do grupo de jovens que quebravam constantemente os vidros da biblioteca. Agora eu estava do outro lado.”

Ignacio, jovem colombiano

As duas epígrafes⁶⁰ dos jovens leitores que abrem este capítulo exemplificam o que defende Nascimento (2004, p. 193), quando afirma que a provocação da fome pela leitura de textos literários proporciona

a experiência de viver uma vida multiplicada em muitas vidas e um sem-número de histórias, entranhável modo de ler o mundo e ler-se no mundo, de crescer como indivíduo, já que ninguém é a mesma pessoa ao terminar a leitura de uma obra literária.

Imagino que a mulher representada por Botero, ao olhar para cima enquanto lê, esteja fazendo a mesma coisa: experienciando. É por esses e tantos outros exemplos que defendo a importância do ato de ler e a presença da leitura literária na escola. Mais especificamente, defendo a presença do texto literário nos LDELE, de forma que os alunos tenham oportunidades de ler ou escutar a “palavramundo” e de formar-se como leitores literários e críticos.

Freire (2011) estabelece uma relação entre a linguagem e a realidade quando cria o conceito de “palavramundo”. Ao se lembrar de suas aulas na infância, ele pôde constatar que “a leitura da palavra, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura do mundo’. Com ela [a professora], a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’.” (FREIRE, 2011, p. 24).

No aprendizado de uma língua estrangeira, por meio do texto literário, instala-se um diálogo entre o leitor, seus conhecimentos de mundo e de texto, e o próprio texto, com seus códigos e convenções literárias. Isso sem perder de vista que todo texto é escrito por alguém, em determinado momento histórico, em um contexto específico. Essa relação, para González (1990, p. 119), “puede crear un juego de comparaciones y contrastes fundamental a la formación plena y autónoma del estudiante.” No entanto, é preciso que se diga que defender a presença do texto literário nas aulas de ELE não significa voltar aos modelos tradicionais de utilização propostos nos manuais didáticos usados entre as décadas de 1920 e 1980, em que o foco era a historiografia literária, os estilos de época e os trabalhos de tradução de textos literários. Tampouco significa querer sua exclusividade e uso em qualquer momento sem objetivos específicos. Sua presença, em LDELE, a meu ver, deve ser a partir de uma metodologia clara de ensino de literatura para a formação de leitores

⁶⁰ Relatos apresentados por Petit (2013, p. 56; 2009, p. 162) sobre a relação do jovem com a leitura.

literários e críticos. Para isso, importam os critérios de seleção dos textos, os tipos de atividades e os objetivos específicos de cada atividade.

Defendo uma educação literária⁶¹ que instigue os alunos a quererem vivenciar experiências estéticas através da literatura. E, infelizmente, para muitos, essa vivência inicia-se apenas na escola e reduz-se a essa instituição. Se não é através do ensino de literatura no ambiente escolar, muitos não teriam oportunidades de conhecer o universo literário. Como vimos no capítulo 1, não são todos os que têm acesso ao texto literário fora da escola⁶², não são todos que chegam às escolas com um capital cultural⁶³, que têm acesso a livros, que frequentam bibliotecas, livrarias, saraus, prêmios literários, salões do livro, feiras, sebos.

Este capítulo tem por objetivo discutir conceitos relacionados à literatura e seu papel no ensino-aprendizagem de ELE, além de apresentar possibilidades diferentes de ensino de literatura. Está organizado em três tópicos intitulados por perguntas.

No primeiro, **Literatura: o quê?**, conceituo literatura a partir de um olhar histórico, desde seu entendimento como ficção, na Grécia Antiga, até os dias atuais, dentro da perspectiva do letramento literário. Conceituar literatura parece ser uma tarefa inesgotável. Eu poderia escrever uma tese inteira fazendo isso que ainda assim seria pouco espaço para tantos teóricos, tantas concordâncias e discordâncias. Proponho-me, então, diante dessa dificuldade, traçar um breve panorama do conceito de literatura. Os estudos de Aristóteles (1966), Moisés (2004) e Wellek e Warren (2003) foram discutidos na construção do conceito de literatura como ficção; as teorias propostas por Eagleton (1994), Jakobson *apud* Eichenbaum (2013), Riffatare *apud* Moisés (2004), Richards *apud* Compagnon (2003) foram trabalhadas no entendimento da literatura como uso estético da linguagem, destacando-se o conceito de literariedade; os questionamentos trazidos por Jauss (1979, 1994), Bayard *apud* Rouxel (2012), Rosenblatt (2002) e Jouve (2012) incluíram, na esteira dos estudos literários, a importância da figura do leitor e sua subjetividade. Além de conceituar

⁶¹ Termo discutido por Cyana Leahy-Dios (2004) em “Educação literária como metáfora social: desvios e rumos”. Na educação literária, objetiva-se a formação de um leitor competente.

⁶² Estou ciente de que é discutível esse tipo de afirmação, uma vez que o conhecimento, fora da escola, não pode ser mensurado. Muitos estudantes têm, sim, acesso ao conhecimento, porém não àqueles valorizados pela escola tradicional, principalmente aos que se referem ao universo literário canônico.

⁶³ Conceito elaborado por Pierre Bourdieu, com colaboração de Jean-Claude Passeron, no livro *Les héritiers* em 1964. De base etnográfica, diz respeito ao conhecimento adquirido por grupos sociais que possuem acesso aos bens culturais, ou seja, que têm o poder de comprar livros, frequentar cinemas, teatros, museus, entre outros locais de arte e cultura. Compreende relações de poder, já que não são todos os grupos sociais que detêm esse capital.

literatura, defino o que compreendo por: leitura literária (Cosson, 2014b; Rouxel, 2013; e Rosenblatt, 2002); leitor literário (Paulino, 2004; Rouxel, 2012 e 2015; e Jouve, 2012); experiência estética literária (Cunha, 2014); cânone literário (Calvino, 2013; Cosson, 2014b; Compagnon, 2003; e Sainte-Beuve, 2013); gênero literário (Aristóteles, 1966; Platão, 1965; Horácio, 2005; Costa Lima, 1983; Soares, 2007; Tynianov, 1928; Staiger, 1972; Bakhtin, 1979; e Terra, 2014). Por fim, defino os critérios que usarei para selecionar os textos/gêneros literários presentes na coleção *Confluencia* e o que considerarei como *corpus* de análise, baseando-me na categorização criada por Dionísio (2000).

No segundo tópico, **Literatura: para quê?**, abordo as funções e os poderes da literatura, entendendo-a como uma disciplina própria, principalmente por meio da leitura de textos teóricos de Barthes (1979), Candido (1972, 2011), Larrosa (2015), Colomer (2007), Compagnon (2009), Todorov (2009), Cosson (2014b) e Derrida (2014). Discuto, também, a função do texto literário na sala de aula de ELE como uma maneira de se aprender a língua-cultura hispânica, conforme defendem González (1990), Nascimento (2009; 2014) e Paraquett (2018b, no prelo).

No terceiro, **Literatura: como?**, exponho duas possibilidades de trabalho metodológico com o texto literário no Ensino Médio: didática da leitura subjetiva, que vem sendo desenvolvida por Rouxel (2012, 2013, 2014, 2015), Langlade (2013) e Dalvi, Jover-Faleiros e Rezende (2013); e metodologia da sequência expandida, proposta por Cosson (2014b). Além disso, faço uma reflexão sobre a didática propositiva no ensino de literatura, defendida por Bombini (1989). Os conceitos discutidos nos tópicos anteriores são essenciais para entender como se poderia escolarizar adequadamente a literatura⁶⁴, isto é, de que forma ela poderia estar presente, adequadamente, nos LDELE. Em diálogo com teóricos que estudam literatura e seu ensino, são discutidos, também, os critérios de avaliação da coletânea de textos e das atividades com o texto literário presentes no edital e no Guia do Livro Didático do PNLD 2018 de línguas estrangeiras. Destaco, entre esses pesquisadores, a perspectiva intercultural proposta por Paraquett (2010, 2012a) e Mendes (2010). Por fim, apresento minhas categorias de análise, justificando-as segundo a teoria estudada neste capítulo.

⁶⁴ O termo escolarização da literatura, longe de assumir sentido pejorativo, foi utilizado por Magda Soares, em “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (2011), para designar o inevitável processo pelo qual a literatura, ao entrar na escola, se transforma em “saber escolar”. O que a autora questiona, no entanto, é se essa escolarização é realizada de forma adequada ou inadequada.

2.1. Literatura: o quê?

Embora não haja consenso entre os teóricos sobre o que é literatura e muitos se esquivem de conceituá-la – ou por afirmarem ser impossível defini-la ou por acreditarem não ser desejável fazê-lo –, a definição desse termo nesta pesquisa será necessária uma vez que a seleção, ou não, de determinados objetos de análise está diretamente relacionada a essa caracterização (as letras de canção podem ser consideradas textos literários? E as histórias em quadrinhos?). Para isso, revisitarei alguns conceitos de literatura a fim de discutir em que medida eles nos ajudam a compreender o fenômeno atualmente.

Em um sentido mais amplo, partindo-se da etimologia da palavra, literatura diz respeito a todos os textos escritos: ficcionais e não-ficcionais. O termo latino *litteratura* designa “escrita”, “gramática”, “ciência” e vem de *littera*, “letra”. Essa concepção nega qualquer especificidade aos textos literários, ao mesmo tempo em que exclui os textos da tradição oral. Se, por um lado, eu usasse esse conceito, seria necessário analisar o trabalho de leitura proposto pelos autores dos LD para todos os textos escritos; por outro lado, se considerasse que os textos literários têm uma maneira particular de significar, teria que recorrer a outra definição do termo. Para chegar a essa definição, será pertinente refletir sobre as seguintes questões: o que há de particular em textos considerados literários? Essa particularidade está no texto ou na forma como interagimos com ele, seja em sua compreensão ou em sua produção? A noção de valor está posta necessariamente na distinção entre texto literário e não literário?

No sentido mais restrito, a definição de literatura varia de acordo com a época e a cultura. Para Aristóteles (1966), a literatura – entendida como arte poética – era tida como ficção ou imitação da natureza e se resumia aos gêneros épico e dramático. O gênero lírico era excluído por não ser imitativo, fictício, já que o poeta se expressava em primeira pessoa. Outros teóricos, como Wellek e Warren (2003, p. 20), também vão usar como critério de distinção entre textos literários e não literários o ficcional, o imaginativo, o inventivo:

Não faz nenhum mal renegar uma obra importante e influente à retórica, à filosofia, ao panfletarismo político, todos os quais podem colocar problemas de análise estética, de estilística e composição, similares ou idênticos aos apresentados pela Literatura, mas onde a qualidade central da ficcionalidade estará ausente. Essa concepção, portanto, incluirá nela todos

os tipos de ficção, mesmo o pior romance, a pior peça teatral. A classificação da arte deve ser distinguida da avaliação.

Da mesma forma, ao consultar o verbete no dicionário de termos literários de Massaud Moisés (2004), encontramos a defesa de um conceito de literatura baseado também nesse critério de mimese. Ao desenvolver a ideia de que a literatura pertenceria ao mundo das artes por lançar mão de signos polivalentes, o autor conclui que “Literatura é ficção, ou imaginação” (MOISÉS, 2004, p. 269). Ele argumenta que os signos verbais polivalentes equivalem às metáforas e estas, consideradas centrais e representantes das figuras de linguagem, representam a realidade de maneira deformada. Como não seria possível captar a realidade diretamente, só poderíamos conhecê-la através de sua representação. Fazer isso implicaria “fingir”, uma vez que a realidade representada pelo artista seria reflexo de sua imaginação e não a que se deseja conhecer de fato. Moisés (2004) finaliza definindo a literatura como “expressão dos conteúdos da ficção, ou da imaginação, por meio de palavras polivalentes, ou metáforas.” (MOISÉS, 2004, p. 269).

Ao apontar o frágil limite entre ficção e realidade, Eagleton (1994) questiona o critério de ficcionalidade. Ele utiliza o argumento de que haveria também criação e imaginação em textos filosóficos, científicos, teológicos, históricos. Moisés (2004) mostra não desconhecer essa crítica e contra-argumenta dizendo que não se pode negar que tais textos se valem da criatividade ou da imaginação, no entanto, o que está em jogo é o percentual de criatividade ou de imaginação nesses textos. Acrescenta ainda que, nas obras literárias, “a imaginação está presente em todo o processo literário, ao passo que naquelas manifestações culturais é um componente dentre outros, e por certo não o mais relevante” (MOISÉS, 2004, p. 266).

A despeito da crítica de Moisés (2004), as ideias de Eagleton (1994) acabaram por incluir, na esteira dos estudos literários, textos não ficcionais, como sermões, cartas, biografias e memórias. As crônicas, por exemplo, situam-se exatamente nesse limiar. Gênero discursivo atualmente pertencente à esfera literária, as crônicas aproximavam-se mais da história do que da literatura quando tinham como objetivo registrar situações vividas por pessoas consideradas importantes para a época. Com o surgimento da imprensa, no século XVIII, elas modificaram-se e passaram a apresentar características tanto dos textos jornalísticos quanto dos literários. Os autores de crônicas falam, inclusive, de experiências pessoais e é desejável que isso

aconteça, ou seja, relatar fatos pessoais para refletir sobre eles é uma característica estruturante do gênero crônica. Isso prova que o critério de ficcionalidade já não é mais suficiente para se determinar o que é literatura. Quando se usa somente esse critério, seria necessário incluir de antemão, na análise, gêneros como as histórias em quadrinhos, os roteiros das telenovelas, das fotonovelas, dos filmes, mas se excluirmos as crônicas, as biografias, as cartas e os testemunhos.

Opondo-se inicialmente à ideia de ficção, a partir do século XVIII, a literatura passou a ser entendida como “uso estético da linguagem escrita”. Uma citação de Neruda (1974) define bem esse conceito:

Son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se escuchan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera brujada, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra. (NERUDA, 1974, p. 24)

Definir literatura como arte da palavra e obra literária como objeto estético só foi possível quando se passou a diferenciar e isolar objetos destinados exclusivamente à contemplação de objetos úteis às diversas práticas sociais. Dessa forma, separando-se da vida, arte e literatura passaram a gozar plena autonomia, não se remetendo senão a si mesmas. Embora Welck e Warren (2003) entendam a ficção como critério de distinção entre o que é e o que não é literatura, não deixam de conceber a literatura como uso determinado da linguagem, considerada altamente conotativa e por produzir significados por meio da própria materialidade do signo.

Ao discutir o conceito de literatura, diferenciando-a de outras artes e ciências, Eagleton (1994) retoma os estudos formalistas que afirmam que a obra literária não era “um veículo de idéias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento poderia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina.” (EAGLETON, 1994, p. 03). O uso da linguagem poética ou literária, também denominada pelos formalistas como literariedade, seria, então, a característica definidora dos textos

literários: “o objeto da ciência literária não é a literatura, mas a ‘literariedade’ [literariness], isto é, o que faz de uma dada obra uma obra literária.” (JAKOBSON, apud EICHENBAUM, 2013, p.38). A literariedade é tida inicialmente como uma questão formal: “é literário todo texto que se impõe à atenção do leitor pela forma, independentemente ou não do conteúdo e da natureza positiva ou negativa das reações do leitor” (RIFFATERRE, apud MOISÉS, 2004, p.264). Buscava-se, em um texto literário, a relevância do plano da forma, que, nele, deveria servir não apenas para veicular conteúdos, mas para recriá-los em sua organização; a intocabilidade da organização linguística; a criação de conotações; a desautomatização; a plurissignificação.

A figura do leitor, nesse contexto, não importava. Richards, um dos fundadores do *New Criticism* – corrente que definia a obra literária como unidade orgânica auto-suficiente e sustentava a ideia de uma leitura fechada, descritiva e objetiva dos textos literários – afirmava que o problema principal estaria no leitor, o qual deveria “respeitar a liberdade e a autonomia do poema.” (RICHARDS, apud COMPAGNON, 2003, p. 142). Pensando no contexto da sala de aula, esse discurso acaba por legitimar práticas de leitura literária autoritárias, em que a única interpretação válida seria a do professor e a do referencial de respostas do LD. O professor, portanto, seria o único leitor capaz de “respeitar a liberdade e a autonomia do poema”, já que dispõe de ferramentas de análise validadas e autorizadas pelo campo literário⁶⁵. O professor-leitor saberia ler o texto literário, ao contrário do aluno, que não teria essa capacidade. O mesmo aconteceria, em LD, com atividades de leitura literária centradas exclusivamente em aspectos formais do texto, cujas respostas do GD seriam sempre as corretas, sem que o aluno-leitor pudesse se implicar no processo de leitura.

Em oposição a Richards, que decreta o fracasso da leitura diante do texto, encontra-se a concepção de texto de Derrida, explicitada por Jouve (JOUVE, 2012, p. 62): “objeto de sentido indefinido, aberto a receber inúmeras e ilimitadas interpretações”, uma vez que rompe laços tanto com o autor que o produziu, quanto com o referente que ele designava no instante de sua produção. Se eu concordar que toda leitura é possível, terei que assumir não ser possível avaliar a leitura que fazemos

⁶⁵ Bourdieu (1996) propõe que cada espaço corresponde a um *campo* específico – literário, econômico, educacional, científico, entre outros. Em cada *campo*, determina-se a posição social dos agentes e revelam-se as figuras de “autoridade”, as quais detêm maior poder.

dos textos e considerar como inapropriadas as atividades dos LD sobre os textos literários, uma vez que seria inútil negociar sentidos entre texto/autor/leitor. Entretanto, pensar que não existe apenas um sentido para o texto, me leva a desprezar práticas de leitura que excluem a leitura dos alunos e apontam como exclusivamente válidas as leituras realizadas pelos autores dos LD (e dos professores) que se colocam como detentores do sentido do texto.

Com essas reflexões, passa-se a questionar o critério da literariedade para definir o que é ou não literário. A propriedade específica de significação dos textos literários não seria definida pela natureza do objeto, sua literariedade, mas sim pela forma com que olhamos esse objeto, ou seja, “não é o objeto que torna estética a relação, é a relação que torna o objeto estético.” (GENETTE, apud JOUVE, 2012, p. 16). O mesmo poderia ser dito do autor sobre sua intenção estética. A ideia de texto como produto finito, estável e objetivo passa a ser questionada, surgindo a noção de texto como algo mutável, que depende do olhar do leitor. A incompletude do texto e a subjetividade do leitor ganham destaque nos estudos literários:

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que existiria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam a se projetar. E se esse texto existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. É o leitor que vem completar a obra e fechar o mundo que ela abre; e ele o faz a cada vez de uma maneira diferente. (BAYARD, 1998, apud ROUXEL, 2012, p. 279)

Os estudos da Estética da Recepção vão questionar as teorias estruturalistas que atribuíam exclusivamente à textualidade as chaves para a interpretação de uma obra. Passa-se a reconhecer que o texto sempre pressupõe a colaboração de um destinatário. Jauss (1979, 1994) defende que se inclua, na historiografia literária, o modo como as obras foram lidas e avaliadas por seus leitores ao longo da história. A figura do leitor, portanto, passa a fazer parte da história literária, uma vez que

a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p. 07 e 08)

O leitor, nesse contexto da história, é tomado como objeto de estudo. No meu entender, no processo de leitura literária, autor, texto e leitor devem ser considerados.

Gosto do que propõe Rosenblatt (2002) que, sem desprezar o texto, considera o papel ativo e criativo do leitor. Segundo a autora, cada leitura é singular, única, pois ela envolve um leitor específico e um texto específico, sob circunstâncias específicas. Assim, a experiência pessoal é parte integrante da aprendizagem. Ela destaca, ainda, que a experiência de leitura compartilhada com o outro transforma a leitura individual em acontecimento social.

Literatura, no meu entendimento, passa por todas essas questões: pode ser ficção, mas isso não significa que toda ficção seja literatura; é uso estético da linguagem, o que não significa que qualquer uso estético da linguagem seja literatura; depende do olhar do leitor, mas não é só esse olhar que legitima um texto como literário ou não. Enfim, literatura é uma forma de manifestação artística que, através de sua linguagem estética, em textos orais e escritos, pode provocar algum tipo de reflexão e/ou sensação, no receptor, devido a suas diversas funções. Colasanti (2008, p. 166) resume bem o que quero expressar: “literatura é prazer e aprendizado, é um importante diálogo com o mundo...”.

2.1.1. Conceitos do campo literário: leitura, leitor, experiência estética, cânone, gênero literários

A leitura representa uma atividade de grande importância na vida das pessoas. Ela “demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária.” (COSSON, 2014b, p. 29). O bom leitor, ainda para Cosson (2014b, p. 27), é aquele “que agencia com o texto os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário.” Nesse contexto de implicação do leitor no processo de leitura, adotarei a noção de leitura literária como ato singular, “resultado de um processo de atualização do texto do autor” (ROUXEL, 2013, p. 19) que pede uma “postura implicada” do leitor, ou seja, seu engajamento. Essa

concepção está de acordo com o atual modelo de leitura literária⁶⁶ que tem como objetivo a formação do leitor literário. Segundo Paulino (2004, p. 56), o leitor literário

tem que saber usar estratégias de leituras adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

O leitor literário, então, é aquele que sabe escolher suas leituras, que aprecia construções e significações estéticas e que tem a literatura como parte de seus prazeres e fazeres. Diante desse perfil de leitor literário que se deseja formar, Paulino (2004) propõe ensinar a ler de modo a garantir a experiência estética, considerada como a “soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção” (CUNHA, 2014, p. 112 e 113). Para isso, é preciso munir os alunos de “ferramentas interpretativas” para produzirem suas próprias leituras, a partir da apropriação do literário.

Rouxel (2012, 2014) critica o modo como o ensino de literatura nas escolas é proposto, através de uma análise distanciada do texto, a qual provoca desinteresse dos jovens pela literatura. Segundo a teórica francesa, não se trata “de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais de leitura.” (ROUXEL, 2012, p. 281). Considerar as experiências de sujeito leitor no processo de leitura literária seria uma saída para enfrentar as dificuldades do ensino de literatura. Essas dificuldades seriam de três ordens, segundo Rouxel em entrevista a Rezende e Oliveira:

divórcio entre a leitura escolar, seus objetos, suas modalidades, e as práticas sociais dos alunos. A leitura escolar da literatura, leitura atenta e alimentada pela releitura, é estranha aos hábitos dos alunos, que se dividem entre a leitura rápida (modo de leitura dominante e valorizado na nossa sociedade) e a leitura afetiva do texto de ficção. Assim, para o

⁶⁶ Estudos recentes diferenciam os termos leitura literária de ensino de literatura. Enquanto a leitura literária concentra-se no polo do aluno, o ensino de literatura focaliza o polo do professor. (REZENDE, 2013). Ainda que, nos estudos teóricos, a criação de terminologias para marcar diferenças de perspectivas seja importante, nesta tese, não faço distinção entre esses termos. Acredito que existe uma interação no processo de leitura que envolve todo um conjunto de indivíduos, espaços e materiais didáticos. Quando falo de ensino de literatura ou de leitura literária, estou tomando como um todo esse processo.

professor, se colocam as seguintes questões: entre a atitude distanciada, própria da leitura dos textos informativos, e a empatia, frequentemente postulada pelo texto de ficção, como ajudar os alunos a inventar uma distância na relação com o texto mas que deixe lugar para o afetivo e até mesmo contribua para expandir a emoção? Ou seja, como criar uma distância tecida de afetos, que deixe lugar para a emoção e a preserve? [...] *dimensão institucional e social da leitura*, partimos do princípio de que a leitura se define como um ato estritamente individual. Na escola, o discurso consensual que se produz sobre os textos entra em contradição com a própria natureza do ato de ler. O que acontece, no âmbito coletivo, com o encontro pessoal do aluno com o texto? O que acontece com a liberdade do leitor numa aprendizagem que requer que este se engaje publicamente, que revele a seus colegas a maneira com que o texto “trabalha” e, portanto, a maneira com que ele “trabalha” o texto? A dimensão avaliativa da leitura na escola não torna difícil, aleatório, o encontro do aluno com a literatura? Ao mesmo tempo leitor e leitor a devir, engajado numa busca de conhecimento de si, o aluno está vulnerável; o ensino deve levar em conta a ambiguidade dessa situação. [...] *imagem da leitura literária na escola*, que é com frequência associada à ideia de obrigação em geral àquela de tédio. Ora, a experiência do prazer é essencial para a leitura literária. Então, como ajudar o aluno a extrair interesse e prazer de uma leitura obrigatória, a se sentir preocupado pelo texto, a querer se engajar na leitura? (ROUXEL, 2015, p. 281 e 282, grifo da autora)

É preciso reconhecer o sujeito leitor no aluno, pois, muitas vezes, essa é a condição para sua participação. Cada sujeito leitor funciona de uma maneira; cada texto literário chega de maneira diferente nesses sujeitos leitores; cada experiência estética é única.

O prazer estético⁶⁷ está intimamente relacionado à subjetividade do leitor. Ao refletir sobre esse prazer proporcionado por uma obra artística, Jouve (2012, p. 47) defende que

uma obra de arte é justamente um objeto que continua a prender a atenção, mas isso não (obrigatoriamente) por causa de sua “beleza”: quase sempre, é o contrário: é porque ela possui outras propriedades, para além de suas qualidades formais. O que atrai, o que fascina no texto literário é sempre algo de mais fundamental que essa ou aquela virtude da escrita.

Dessa forma, ele defende a ideia de que a obra literária, além de objeto estético, deve ser concebida como objeto cultural.

⁶⁷ Barthes (1996) diferencia prazer (*plaisir*) de gozo (*jouissance*). O texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura (BARTHES, 1996, p. 21 e 22). Já o texto de fruição é “aquele que desconforta [...], faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1996, p. 22). No meu entendimento, prazer, fruição e gozo estéticos são maneiras subjetivas de recepção da obra, seja de forma confortável ou não.

De fato, com o tempo, o que constitui o valor de uma obra não decorre mais de sua escrita, mas do sentido que ela veicula. Por sinal, notaremos que a noção de “obra de arte” evoca espontaneamente a de “objeto cultural”, como se as obras de arte importantes, aquelas que permanecem, extraíssem seu valor daquilo que elas exprimem ou significam, mais que da emoção estética que elas, por vezes, ainda podem suscitar. (JOUVE, 2012, p. 48)

O autor ainda ressalva que o fato de se dar destaque ao conteúdo não significa que se deve desprezar o plano da forma. Afirma também que o fato de se considerar uma obra como literária hoje significa que, em um dado momento, ela foi recebida como esteticamente bem-sucedida.

Faço aqui uma distinção entre as noções de relação estética e relação artística, assim como o faz Jouve (2012). Por estético entende-se ser “aquilo que remete ao sentimento do belo” e artístico “aquilo que designa nossa relação com a obra de arte” (JOUVE, 2012, p. 114). O valor artístico também pode ser definido como “valor cognitivo resultante do trabalho formal” e não está vinculado ao gosto do público. Dessa forma, um leitor, dependendo de sua experiência com o texto literário e de seu horizonte de expectativa⁶⁸, pode fazer ou não uma leitura estética desse texto.

Na mesma linha de pensamento, Rosenblatt (2002) admite dois tipos de leitura: a eferente e a estética. Na leitura eferente, o leitor preocupa-se com a informação que vai extrair depois de ler o texto. Ao lermos uma bula de remédio, buscamos, por exemplo, informações sobre como tomá-lo, quando ficaremos atentos às informações sobre a quantidade, o tempo de intervalo de uso e as reações adversas. Na leitura estética, o leitor preocupa-se com o que está vivendo, experimentando durante a leitura do texto. Quando leio “Canto XII”, do livro “Alturas de Macchu Picchu”, de Pablo Neruda, em princípio, não procuro nenhuma informação em especial ou solução para nenhum problema. Ao contrário, quando leio, deixo-me levar pelo sentimento de união, compactuando com o sentimento do eu-poético de não querer que nossos antepassados sejam esquecidos, dando-lhes voz. Para Rosenblatt (2002), é esse modo de ler – a leitura estética – que irá garantir a experiência literária. Essa experiência estética geralmente é ignorada nas práticas escolares, inclusive nos LD, que incluem “abordagens informativas, estruturais, utilitárias, em detrimento da

⁶⁸ O termo “horizonte de expectativa”, usado por Jauss, refere-se ao “conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor (ou de uma classe de leitores) num dado momento; o sistema de normas que define uma geração histórica.” (COMPAGNON, 2003, p. 156).

experiência pessoal, da descoberta de recursos e marcas estéticas do texto” (MARTINS, 2001, p. 5).

Em minha análise, além de considerar os textos literários objetos estéticos e culturais, também os considerarei objetos semiológicos. São estéticos porque visam a uma satisfação concomitante à percepção não obtida posteriormente, ou seja, são objetos não utilitários, mesmo que, em sua origem, eles não tenham sido produzidos com essa intenção – quando leio os sermões de Vieira, por exemplo, não tenho a pretensão de me converter em cristã, mas de apreciar sua técnica argumentativa. São semiológicos porque representam muitas vezes outra coisa que não eles mesmos – a obra literária *Bodas de sangre* não se reduz à sequência de diálogos que compõem o texto de García Lorca, mas se amplia em efeitos de sentido a partir de vários signos, como *el cuchillo*, que representa ameaça e morte na história. São culturais porque a eles são reconhecidos um valor – embora sejam controversos os motivos pelos quais aceitamos, por exemplo, que a obra de Paulo Coelho seja considerada uma obra literária, na prática, ela só é considerada uma obra artística por atribuímos a ela algum valor. Da mesma forma, esse valor pode estar relacionado ao fato de muitos leitores atribuírem o critério de ficção à definição do que é ou não literatura. Ou pode estar relacionado a uma função utilitária, em que, através do texto literário, aprendo algo, ou, mais além, luto por algo (posso considerar o texto literário, nesse contexto, como um objeto literário político – os poemas de Shirley Campbell Bari⁶⁹ seriam um exemplo). Enfim, esse valor estaria relacionado ao conceito de literatura que cada um possui.

Os Estudos Culturais⁷⁰ ampliaram esse olhar para a literatura ao apontar a necessidade de a teoria sair da abstração e se configurar como prática política, além de tentar compreender como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas. Os textos literários passaram a ser vistos, então, como produtos culturais. Passou-se a questionar a ideia de uma única cultura – a alta cultura – e se reconhece a existência de múltiplas culturas – plurais, diferentes e, muitas

⁶⁹ Escritora e antropóloga costa-riquenha, ativista do movimento afrodescendente na América Latina. Seus escritos são instrumento para a construção de causas mais justas, como o poema “Rotundamente negra”, considerado um símbolo de luta das mulheres negras latino-americanas.

⁷⁰ Em meados da década de 1950, os Estudos Culturais começam a discutir o conceito de cultura por meio de uma visão socializada e democratizada: “a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem história.” (HALL, 2003, p. 133)

vezes, contraditórias. O que os Estudos Culturais reivindicam é o direito das várias culturas de existência autônoma. Para isso, desconstrói-se o cânone literário, caracterizado como uma instituição que determina a literatura que representa uma cultura, um povo, determinado lugar. Em sua etimologia, a palavra cânone, do grego *Kanón*, significa regra, ou seja, modelo a ser seguido. O cânone literário é um conjunto de obras autorizadas, modelares e que deveriam ser estudadas e preservadas como patrimônio da humanidade, por seu valor literário.

Cabe perguntar: o valor de uma obra literária é ditado pelo gosto dos leitores – sejam eles críticos ou não – ou é ditado por questões objetivas e características intrínsecas às obras? Quais critérios são considerados na construção de um cânone literário? Quais obras fazem parte desse cânone?

O estabelecimento do valor de uma obra literária não é ponto pacífico entre os teóricos. Há os que defendem a importância e a permanência dos clássicos, isto é, das obras canônicas, e que compartilham, de certa maneira, da ideia de que clássica é aquela obra que resiste ao tempo, que é tida como um exemplar com o qual nunca deixaremos de nos deliciar. O cânone literário, nessa perspectiva, seria o conjunto dessas obras consideradas obras-primas, pois tratam de valores humanos essenciais e, por isso, devem ser estudadas e transmitidas de geração em geração. Sainte-Beuve (2013, p. 21) é um dos críticos que defende o verdadeiro clássico, conceito assim definido:

Un autor que ha enriquecido el espíritu humano, que realmente ha aumentado su tesoro, que lo ha llevado un paso adelante, que ha descubierto alguna verdad moral inequívoca o revelado alguna pasión eterna en ese corazón donde todo parecía conocido y explorado; que ha expresado su pensamiento, su observación o su invención en una forma, sin importar cual, amplia y grande, refinada y sensible, sana y bella en sí misma; que ha hablado a todos en su estilo en el que se encuentra también el de todo el mundo, en un estilo nuevo sin neologismos, nuevo y antiguo, fácilmente contemporáneo de todas las épocas.

Por outro lado, há os que não acreditam na validade dos clássicos e vão afirmar não ser possível definir racionalmente um valor, uma vez que a avaliação estética não é senão uma apreciação objetivada, ou seja, as obras entram e saem do cânone ao sabor das variações do gosto, cujo movimento não é regido por nada de racional. Compagnon (2003) afirma que é impossível explicar uma racionalidade das hierarquias estéticas. No entanto, acrescenta que isso “não impede o estudo racional do movimento dos valores, como fazem a história do gosto ou a estética da recepção.”

(COMPAGNON, 2003, p. 254). Para o teórico, o fato de não encontrarmos justificativa em nossas preferências não exclui a “constatação empírica de consensos, sejam eles resultado da cultura de moda ou de outra coisa.” (COMPAGNON, 2003, p. 254). O cânone literário seria, dessa maneira, definido por uma decisão comunitária – e legitimado pela academia, pela escola, pelo mercado – sobre aquilo que conta em literatura:

Ele não é fixo, mas também não é aleatório e, sobretudo, não se move constantemente. É uma classificação relativamente estável, e, se os clássicos mudam, é à margem, através de um jogo, analisável, entre o centro e a periferia. Há entradas e saídas, mas elas não são tão numerosas assim, nem completamente imprevisíveis. (COMPAGNON, 2003, p. 254).

O cânone literário, portanto, é legitimado histórica e ideologicamente. Essa história e essa ideologia estão relacionadas à noção de poder e, por consequência, são uma forma de dominação de determinado discurso sobre outro. O discurso do homem branco, ocidental, de classe média/alta, durante muito tempo, foi construído na história e, ideologicamente, criou um espaço de escrita único, como se fosse a única leitura autorizada a ser feita em sala de aula. O discurso da Espanha, país “referência” para os estudos de ELE, também foi construído historicamente como forma de poder, criando um espaço de superioridade, como se a variedade espanhola fosse “a” língua a ser ensinada. Nessa perspectiva, o cânone é excludente, já que desconsidera muitas escritas.

Não defendo a ausência de textos canônicos na composição da coletânea de textos nos LDELE. Ter acesso ao cânone literário é fundamental, e não é porque serve para algo. Concordo com Calvino (2013, p. 42) quando afirma que

la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después «tus» clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela.

Questiono, sim, a hegemonia do ensino do cânone. De acordo com Cosson (2014b, p. 35):

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência

permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

Defendo que os LDELE têm por obrigação investir na leitura dos vários sistemas para que o aluno entenda a pluralidade da língua-cultura espanhola. E isso pode ser feito por meio do trabalho com o texto literário, que pode incluir autores, textos e gêneros até então excluídos: a literatura de mulheres, a literatura afrodescendente (afro-brasileira, afro-cubana, afro-colombiana...), a literatura indígena⁷¹, a literatura chicana; a literatura oral (cordéis, repentes...); a literatura não canônica (fotonovelas, histórias em quadrinhos, telenovelas...). Ao ampliar o repertório de manifestações artístico-literárias, amplia-se, também, o cânone literário. Não é apenas o cânone que se modifica, mas os modos de análise dos textos, que deixam de ser centrados em si, para serem estudados junto com sua interface social. No entanto, acredito que isso não significa que se deva ignorar a função estética em análises de aspectos formais do texto literário, até mesmo porque, muitas vezes, determinado uso estético da linguagem é uma marca característica e um estilo específico de determinado tipo de literatura e de autoria, por exemplo.

Considerarei como textos literários, portanto, em minha análise, outros gêneros literários. Entretanto, antes de definir o que entendo por gênero literário hoje, farei um breve percurso historiográfico. Essa história, ainda que contada de forma breve, é importante para discutir como o entendimento sobre os gêneros literários foi se alterando ao longo do tempo, até os dias atuais, considerado um fenômeno dinâmico, que assume variadas formas.

Platão (cerca de 428 a.C. – cerca de 347 a.C.), em *A República* (livro III), apresenta três gêneros literários: 1. A tragédia e a comédia – o drama; 2. A poesia lírica – ditirambo; 3. A poesia épica. Para o filósofo, o texto poético pode aparecer de três formas: na tragédia e na comédia, que se constroem inteiramente pela imitação; no ditirambo, quando o próprio poeta fala de seus sentimentos; na epopeia, quando o poeta combina ambas as formas, fazendo uso da narrativa. Sócrates, em diálogo com Adimanto, explica essa divisão tripartida da literatura:

Tua observação é muito justa – continuei – e penso que agora vês claramente o que não conseguia te explicar há pouco, a saber, que há uma

⁷¹ Nesta tese, uso o termo literatura indígena para aquela produzida pelos próprios indígenas. No capítulo 5, diferencio os termos literatura indígena, literatura indigenista e literatura indianista.

primeira espécie de poesia e de ficção inteiramente imitativa que abrange, como já disseste, a tragédia e a comédia; uma segunda, em que os fatos são relacionados pelo próprio poeta, e há de encontrá-la sobretudo nos ditirambos, e enfim uma terceira, formada pela combinação das duas precedentes, em uso na epopéia e em muitos outros gêneros. Estás me compreendendo? (PLATÃO, 1965, p. 160)

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), em *A Poética*, recusa a hierarquia platônica ao discutir a noção de *mimesis* artística. Para ele, havia três modalidades de poesia, classificadas segundo o meio com que se realiza a *mimesis*, seu objeto e seu modo. Com relação ao meio, distingue a poesia ditirâmbica da tragédia e comédia. Enquanto a primeira expressão artística emprega melodia, ritmo e verso simultaneamente, tragédia e comédia as alternam. Como objeto da *mimesis*, tragédia e comédia diferenciam-se. Diferentemente da comédia, que representava o homem pior do que os homens comuns, na tragédia, apresentavam-se homens de elevada psique, sem vícios e limitações. Com relação ao modo da *mimesis*, diferenciam-se os processos narrativo (poema épico), em que o poeta narra em seu nome, assumindo ou não diferentes personalidades; e dramático (comédia e tragédia), cujos atores atuam como se fossem independentes do autor.

Horácio (65 a.C. – 8 a.C.), em *Carta aos Pisões*, expõe suas ideias sobre poesia e criação literária. Através das ações do poeta, que interpretava os sentimentos cívicos e religiosos de sua época e que respeitava o domínio e o tom de cada gênero literário, a literatura assumia a função de juntar prazer e educação. Para ele, a obra artística possui racionalidade objetiva, leis próprias, eliminando qualquer possibilidade de hibridismo: “Guarde cada gênero o lugar que lhe coube e lhe assenta.” (HORÁCIO, 2005, p. 57).

Para Costa Lima (1983), Platão e Aristóteles fazem a distinção dos gêneros segundo a caracterização da linguagem poética. Por outro lado, Horácio não se ocupa dessa questão teórica, uma vez que sua preocupação está na ideia de “diferençar para bem legislar.” (COSTA LIMA, 1983, p. 241).

Essas duas vertentes, na Idade Média, vão ser questionadas, uma vez que se rompe com a tradição clássica grega e romana. No contexto de submissão à Igreja e ao senhor feudal, a produção artística torna-se catequética e os autores clássicos são condenados. A produção literária, que tem o evangelho como inspiração, é caracterizada principalmente pelas modalidades dramáticas. O auto, de cunho religioso, e a farsa, de crítica aos costumes, ganharam destaque. É nessa época,

também, que a poesia lírica, com formas de estrofes, começa a surgir. As poesias trovadorescas, através das cantigas de amor, de amigo, e de escárnio e maldizer, são um exemplo. No final da Idade Média, o teatro moderno começa a apontar: na Itália, na figura de Dante Alighiere com a *commedia dell'arte*, e, na Inglaterra, com as peças trágicas e cômicas de William Shakespeare.

No Renascimento, período conhecido também como Classicismo, os ideais clássicos são retomados. Segundo Soares (2007, p. 12), “a teoria dos gêneros passa a constituir-se como normas e preceitos a serem seguidos rigidamente, para que mais perfeita fosse a imitação e mais valorizada fosse a obra.” A *mimesis* aristotélica passa a ser vista como imitação da natureza e não como um processo de recriação. Entretanto, a hierarquização dos gêneros é mantida (tragédia e epopeia são maiores que a comédia e a farsa), assim como a ideia de unidade de tom.

Essa intocabilidade do gênero literário começa a ser questionada no Romantismo. A pureza é trocada pela liberdade criativa e a noção clássica de gêneros é substituída pela noção de gêneros “misturados”. Pode-se dizer que a noção de gêneros híbridos, como modernamente o conhecemos hoje, surge nessa época. Valorizavam-se, então, a individualidade do poeta e a autonomia da obra. Nesse período, nascem o drama e o romance.

Mas é no século XX que a noção de gênero é bem discutida nos estudos literários. As contribuições de Tynianov, Staiger e Bakhtin merecem destaque. Tynianov (1928), na perspectiva do movimento formalista, preocupado com a história literária, introduz a ideia de gênero como um fenômeno dinâmico. Staiger (1972) questiona a classificação clássica dos gêneros em lírico, épico e dramático, defendendo a ideia de que esses traços estilísticos podem ou não estar presentes em um texto, independentemente do gênero. Bakhtin (1979) acrescenta a ideia de percepção na teoria dos gêneros, levando em consideração as expectativas do receptor, ou seja, os gêneros variam de acordo com a conjuntura social e os valores de cada cultura. Além disso, ele introduz as concepções de estilo, construção composicional e conteúdo temático na teoria dos gêneros do discurso, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.

A história da teoria acerca dos gêneros literários perpassa muitos anos e pensadores. Interessa-me deixar claro que esse é um conceito construído historicamente e que, por isso, varia no tempo e de acordo com mudanças de cada

sociedade e cultura. O fato é que, desde Platão até os dias atuais, discute-se o conceito de gêneros literários.

A definição de gêneros literários que uso é:

O termo *gênero literário* é empregado para designar categorias historicamente definidas, como o romance, o conto, a epopeia, a novela etc., e modo literário é utilizado para designar as categorias meta-históricas (lírico, épico, e dramático), que representam potencialidades discursivas atualizáveis em textos pertencentes a um gênero. Assim, o romance e a epopeia seriam gêneros literários do modo épico; a tragédia e a comédia, do modo dramático; o soneto e a ode, do modo lírico. O fundamental é que se encare a questão dos gêneros literários não como uma tipologia fechada, já que a classificação de uma obra num determinado gênero não deve levar em conta apenas os aspectos imanentes da obra, mas também sua função social, valores culturais e os horizontes de expectativas do receptor, que guiará a leitura. [...] Os gêneros historicamente podem desaparecer, metamorfosear-se, marginalizar-se etc.; enfim, o sistema de gêneros é aberto, uma vez que está conectado ao sistema histórico-social. (TERRA, 2014, p. 98)

Na seleção da coletânea de textos literários presentes no LD *Confluencia*, considerarei não apenas os gêneros canônicos (romance, conto, teatro e poema), mas crônicas, letras de canção, histórias em quadrinhos, biografias, testemunhos, telenovelas, fotonovelas, autobiografias, entre tantos outros gêneros da esfera literária. Por isso, analisarei as atividades com o texto literário que aparecem não apenas nas seções das coleções em que o foco é a leitura. Onde houver texto literário, seja escrito ou oral, farei uma análise das propostas de atividades.

Pinheiro (2006), ao distinguir texto literário e não literário em sua pesquisa de doutorado sobre o processo de formação do jovem como leitor literário através de suas práticas de leitura nas escolas, considerou literatura o que os autores dos LD analisados em sua pesquisa legitimam como textos literários. Isso não significa que ela concorde com os critérios utilizados pelos autores. Para Compagnon (2003, p. 46) “literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura”. Para a pesquisadora, literatura é tudo aquilo que as autoridades incluem na literatura, entendendo autoridade como os autores de LD. Sua categoria de análise foi criada, então, a partir do que os LD consideram literatura:

Categorias de descrição dos textos literários nos manuais

1. História (abarca gêneros de estrutura narrativa: conto, crônica, romance, novela, fábula, lenda)
2. Poesia (incluindo letra de música e prosa poética)
3. Teatro (textos retirados de peças teatrais)

Categorias de descrição dos textos não-literários nos manuais:

1. Imprensa (reportagem, anúncio, notícia, entrevista, editorial)
2. Resenha de textos literários
3. Instrucional
4. Correspondência (carta - pessoal e institucional: comercial, de reclamação, de solicitação etc.-, bilhete)
5. Científico
6. História em quadrinhos
7. Outros

(PINHEIRO, 2006, p. 91 e 92)

Diferentemente de Pinheiro (2006), não considerarei o que os autores da coleção *corpus* de pesquisa definem como texto literário. Considerarei o meu olhar para a literatura, o qual coincide com o que os estudos mais recentes consideram como texto literário, que vai além dos canônicos história, poesia e teatro. Outro motivo que me leva a essa escolha é o fato de a maioria dos GD de LDELE não explicitarem o que a coleção entende especificamente por literatura e texto literário. Há, apenas, o que se entende por compreensão leitora e auditiva de um modo geral. Acredito que, no GD, é necessário que haja a definição da proposta de trabalho com o texto literário, com o objetivo de informar qual é o caminho teórico-metodológico proposto naquele LD específico. Como professora, pesquisadora e autora de LD, preocupo-me com a definição desse caminho, ou seja, que os LDELE explicitem suas concepções no GD e que o que é dito seja efetivado no LE.

Como pesquisadora, ao considerar as teorias mais atuais discutidas anteriormente sobre o que é literatura e sobre o que podemos considerar como leitura literária, leitor, experiência estética, cânone, texto e gênero literários, serei a autoridade que define o que é ou não texto literário nos LDELE em análise.

Meu *corpus* está composto por partes específicas do LD que correspondem: a) aos textos literários (fragmentos ou não; de autores de língua espanhola; orais ou escritos), que compõem o plano de natureza primária fundacional (DIONÍSIO, 2000); b) às atividades correspondentes aos textos literários, que correspondem ao plano de natureza primária complementar (DIONÍSIO, 2000); c) ao discurso dos autores do LD, que buscam instruir, explicar, sugerir ou comentar, materializados em enunciados das atividades propostas, textos didáticos explicativos, respostas às atividades, comentários e outros textos presentes tanto no LE quanto no GD, textos esses que correspondem ao plano de natureza secundária (DIONÍSIO, 2000).

2.2. Literatura: para quê?

Em sua conferência no anfiteatro do Collège de France, ao inaugurar os cursos da nova cátedra de literatura da instituição francesa, em 2006, Compagnon propõe-se a responder a pergunta “Literatura para quê?”. Para o autor, há quatro explicações familiares do poder da literatura: clássica, romântica, moderna e pós-moderna.

A primeira explicação, clássica, remonta ao conceito aristotélico de *mimesis*, ou seja, é por meio da imitação, da literatura entendida como ficção, que o homem aprende. Nesse contexto, a literatura detém um poder moral, que ao mesmo tempo em que deleita, instrui, uma vez que guia e educa melhor que as regras estabelecidas rigidamente. A segunda explicação, romântica, surgida no Século das Luzes⁷², vê a literatura como um remédio, aquele instrumento capaz de justiça e de tolerância, ou seja, por meio da literatura, pode-se contestar a submissão ao poder e, nesse sentido, a literatura adquire uma função social e política. A terceira explicação, moderna, enfatiza a linguagem literária ou poética, a qual ultrapassa os limites da linguagem ordinária. A literatura, assim, recorre à língua comum, fala a todos, no entanto, modifica essa língua comum, tornando-a particular. Nesse sentido, a literatura possui um aspecto transgressor e pode propiciar a correção dos defeitos da linguagem. A quarta explicação, pós-moderna, nega qualquer poder da literatura e a considera neutra, ou seja, não há uma função utilitária – de agradar e ser útil, de contestar a submissão ao poder, de consertar a língua. Compagnon (2009, p. 54), no entanto, faz uma crítica: “A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século”.

Esses quatro poderes da literatura expostos pelo teórico francês não são excludentes. Para mim, a literatura pode muito! Possui variadas funções: instrui, deleita, reunifica, transgride, modifica, nega. Limitar a literatura a um único poder significaria dar-lhe uma única finalidade, “atribuir-lhe um sentido, um programa ou um ideal regulador, ao passo que ela poderia também ter outras funções essenciais, ou até mesmo não ter nenhuma função, nenhuma utilidade fora de si mesma.” (DERRIDA, 2014, p. 52).

⁷² Também conhecido como Iluminismo, o Século das Luzes caracterizou-se pelo domínio da razão sobre a visão teocêntrica que dominava a Europa na Idade Média.

Dentre os poderes da literatura, gostaria de ressaltar sua função humanizadora, pois é essa função que é pouco explorada nos estudos dos textos literários. É este poder da literatura, o de mostrar aos leitores literários outros mundos e outras vidas, que a literatura vem perdendo, uma vez que, por meio da herança estruturalista, os estudantes passaram a olhar para a literatura apenas sob o foco da crítica, da teoria literária e/ou da história literária, e deixaram de ler os textos literários em si. A leitura literária é imprescindível, pois a literatura

pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76)

Ainda para Todorov (2009, p. 33), é através das obras que o leitor encontra

um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si mesmo, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.

Essa função humanizadora não está presente apenas nas discussões de Todorov. Bem antes, em 1972, Antônio Candido já defendia a relação entre a literatura e a formação do ser humano. Para o teórico, a literatura, como força humanizadora, a qual não se fecha como sistema de obras, é vista como algo que exprime o ser humano e posteriormente age em sua própria formação. (CANDIDO, 1972). Em 1988, reivindica o direito à literatura, o qual está intrinsecamente relacionado aos direitos humanos: o que é indispensável para mim é indispensável para o outro. Ao desenvolver suas reflexões, Candido (2011) recorre aos estudos de Lebrecht sobre a distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”. A literatura seria um “bem incompressível”, que varia de acordo com cada época e cultura e que não pode ser negado a ninguém, assim como os direitos humanos à alimentação e moradia. Candido (2011) defende, assim, que a literatura e a arte compõem esses bens, pois garantem a integridade espiritual: “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”. (CANDIDO, 2011, p.

191). A literatura, ainda conforme Candido (2011, p. 183), “desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2011, p. 182).

A literatura pode oferecer, portanto, suportes e modelos para representar a vida interior e entender melhor as ideias, os afetos, as pessoas, a história de cada um e de cada povo. Nas escolas, ela é um requisito para fazer da educação uma ferramenta essencial na construção do ser humano. É preciso que se lembre que a área de língua estrangeira, segundo os PCN (1998), tem um papel diante da construção da cidadania. A presença de textos literários em LDELE colaboraria para a formação humana dos sujeitos leitores. Registro que não quero, com essas afirmações, dizer que quem não tem acesso à arte e à literatura seja menos humanizado.

Compagnon (2009) corrobora com esse pensamento, quando diferencia a literatura da ciência e da filosofia: Para ele, a literatura é “mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas...” (COMPAGNON, 2009, p. 66). E ainda, ela “desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia.” (COMPAGNON, 2009, p. 65). Enquanto a filosofia maneja conceitos, fazendo imposição de uma tese, a literatura propicia a vivência de experiências singulares, levando o leitor a formular uma tese. (TODOROV, 2009). Em princípio, a literatura pode dizer tudo, tem essa autorização.

Barthes (1979, p. 18 e 19) resume bem a singularidade da literatura quando afirma que ela assume muitos saberes, diferenciando-a de outras ciências:

Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta (...). A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

A literatura, seja nos provérbios, seja nos sonetos, é vista como um bem incompressível. Não se pode negá-la ao ser humano, aos estudantes da escola básica. É uma necessidade universal. Na medida em que dá “forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. (CANDIDO, 2011, p. 158). Como força humanizadora, a literatura tem o poder de mudar o leitor. Sua função “consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão”. (LARROSA, 2015, p. 126). No entanto, é preciso ressaltar que essa força humanizadora não seria possível sem uma forma ordenadora, sem uma estrutura literária. É essa forma/estrutura que constrói o poder humanizador da literatura:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de 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, 2011, p. 179)

Essa função humanizadora permeia a educação literária que, atualmente, tem como objetivo a formação do ser humano e a construção da sociabilidade que se realiza “através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31). O aluno, ao entrar em contato com o texto literário, tem a possibilidade de enfrentar a diversidade social e cultural, preparando-se para entender a época atual. O texto literário, com objetivos específicos e características próprias, possui um poder importante no processo educativo, já que “ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura.” (COLOMER, 2007, p. 27)

Tendo a literatura uma função humanizadora, além, claro, de outras funções, como ser uma forma de conhecimento, de instrução, de contestação, é preciso

reivindicar sua presença na escola. De acordo com Cosson (2014b, p. 17, grifo nosso), “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar **especial** nas escolas.” Esse lugar não é qualquer lugar, mas sim um lugar especial, como bem afirma Cosson.

No ensino-aprendizagem de ELE, por meio de textos literários, os alunos podem conhecer outras visões de mundos, outras culturas, outras realidades: “es puerta para otros mundos y nuevos descubrimientos, un poderoso instrumento de rescate de valores como la generosidad, la solidaridad, el sentido de justicia.” (NASCIMENTO, 2009, p. 140). González (1990, p. 118) corrobora com esse pensamento quando afirma que “el lenguaje en la literatura es el que efectivamente sube al escenario para mostrarse entero, y con él, todo lo que importa: hablantes, oyentes y mundos posibles”. A literatura em língua estrangeira é, assim, fonte privilegiada de informações sobre a língua. Entrar em contato com o texto literário em espanhol abre possibilidades para contagiar o leitor, despertar sua curiosidade de ler mais, de saber mais, “en aquella búsqueda inquieta que irá llevando al nuevo lector de un libro a otro libro, el cual lleva a otro más, en un continuo movimiento de descubrimiento del mundo por el ejercicio de la lectura.” (NASCIMENTO, 2009, p. 144), o que possibilita a construção de uma comunidade de leitores e a ampliação do repertório literário por parte do estudante/leitor. Ainda segundo Nascimento (2014, p. 162), “es posible en otros mundos, reconocernos y/o reconocer, en la cultura ajena, la propia por detrás de las variaciones culturales.” Nessa mesma direção, ela afirma ser “fundamental que estemos despiertos para el universo interrelacionado de la cultura y la literatura para en otros mundos reconocernos y reconocer, en la cultura ajena, la que nos es propia.” (NASCIMENTO, 2014, p. 166).

Paraquett (2018b, no prelo) também defende o trabalho com o texto literário em sala de aula de ELE na Educação Básica. Para ela, “não haverá materialidade discursiva mais relevante para uma práxis interdisciplinar e intercultural.” Ao fazer um relato de experiência sobre o trabalho que realiza com seus alunos na graduação e pós-graduação no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), afirma que, a partir da leitura literária de romances históricos, por exemplo, pode-se conhecer a história de determinado contexto:

Conhecer a História através da Literatura é uma grande oportunidade de se refletir sobre as histórias da humanidade. Mais do que uma boa oportunidade, é prazeroso, já que a narrativa literária é, necessariamente, poesia. É estética, portanto. Sabe-se do ocorrido e se deleita com o contado. Melhor impossível. (PARAQUETT, 2018b, no prelo)

No meu ponto de vista, é fato que não se pode abandonar a literatura de língua espanhola no contexto do ensino-aprendizagem de ELE na Educação Básica. Entre os argumentos apresentados por Paraquett, destaco:

O que seria do mundo sem a fantasia de Quixote e sem o nacionalismo de Sancho Panza? O que seria do mundo sem a picardia de Lazarillo de Tormes, sem o feminismo de Yerma, o romantismo de Don Juan Tenorio, a magia de Mackandal e dos Buendía, o abandono de Pedro Páramo, a triste história de Eréndira ou a juventude da Beatriz de Benedetti? Sem essas personagens, aí, sim, a vida seria muito chata.

Ao pensar em algumas de minhas leituras literárias, acrescento: o que seria do mundo sem a beleza do cabelo de Illari? O que seria do mundo sem a subversão de “las Tías”, sem as viagens com os cronopios, os famas e as esperanzas, sem a ironia e os questionamentos de Suki, sem a angústia e a solidão de Alfonsina, sem a liberdade de Beatriz, sem o pranto de La llorona?

Em outro texto em que defende o uso do texto literário em sala de aula da Educação Básica e na formação de professores de ELE, Paraquett (2012b, p. 231) afirma que:

Independente das semelhanças ou diferenças, independente do discurso poético ou do ponto de vista de seus autores, a literatura reproduz a sua verdade através da ficção. E valer-se desse artifício na formação de professores de espanhol é permitir-lhes uma profunda reflexão sobre o papel que o discurso literário pode cumprir no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Portanto, a linguagem literária pode ser uma porta de entrada para o universo hispânico. Um lugar especial seria fazer parte do currículo, seria estar presente nos materiais didáticos, mas não uma presença ausente. Ter textos literários apenas, a meu ver, não basta. É preciso que haja atividades que levem em conta as especificidades desses textos, o contexto de produção e o papel do leitor. Defendo o ensino-aprendizagem de língua e literatura de forma integrada.

Mas, de que forma a literatura poderia ser ensinada na escola? Ou melhor, como desenvolver atividades com o texto literário na sala de aula de ELE?

2.3. Literatura: como?

No livro “Literatura y enseñanza”, Nascimento e Trouche (2008) contam uma anedota ocorrida com um conhecido escritor espanhol, quando ele estava se mudando de casa. O diálogo é entre o escritor e o carregador:

- Siento que tengas que hacer tanto esfuerzo: esa caja de libros es muy grande y pesada.
El joven, sin embargo, le replicó con convicción, muy seguro de lo que decía:
- No se preocupe usted, lo mío no es nada. Lo malo es lo suyo, que tiene que leerlos. (NASCIMENTO e TROUCHE, 2008, p. 23)

Essa história exemplifica a visão que muitos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior têm sobre os livros e a leitura: uma carga pesada. Acredito que esse fato, no caso do ensino de línguas, deve-se a um histórico de equívocos metodológicos que se instauraram nos cursos de Letras, com a chamada ditadura do discurso teórico: “la teoría se transformó en un fin en sí mismo, y el texto literario muchas veces se redujo a un mero instrumento para la aplicación de una determinada teoría” (NASCIMENTO e TROUCHE, 2008, p. 21). Nessa mesma linha de raciocínio, questiona Todorov (2009, p. 27): “devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos?”. Faz-se uma crítica ao modo como se ensina literatura na escola, que, ao invés de ensinar o objeto em si, o texto literário, ensina-se a crítica sobre esse objeto. Essa crítica ao modo de se ensinar literatura não significa que se deve abandonar a teoria. No Ensino Superior, é importante e legítimo o ensino de conceitos da crítica e de teorias literárias diversificadas. Afinal, formam-se especialistas nos estudos literários. No entanto, na Educação Básica, a história é diferente. Se o foco centra-se na técnica exclusivamente, não se ensina a amar a literatura:

O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 33)

Algumas consequências desse equívoco podem ser identificadas: criação de uma falsa ideia de que o trabalho com o texto literário exige um grau alto de

sofisticação, tornando seu ensino impossível na Educação Básica; e transformação da leitura em um ato árido, sem qualquer prazer estético (NASCIMENTO e TROUCHE, 2008). Acrescento mais uma consequência: a diminuição, nos LDELE, de atividades com o texto literário que levem em consideração aspectos estéticos e subjetivos no processo de leitura. Uma coisa é o LD apresentar uma grande quantidade de textos literários, outra coisa é apresentar atividades com esses textos que permitam uma abordagem que passe a entender a língua e a literatura, na teoria e na prática, como uma manifestação artística, cultural, política e social.

Na 3ª versão da BNCC são adotadas dez competências que perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica. Entre elas, há uma que está diretamente relacionada à literatura: “Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2017e, p. 18). Compreender a literatura como prática artística, cultural, política e social significa, a meu ver, inserir seu ensino na perspectiva da leitura subjetiva e do letramento literário, ou seja, da formação de leitores literários.

A expressão letramento literário foi usada pela primeira vez em 1999⁷³, por Graça Paulino, em um texto intitulado *Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários*, apresentado em um dos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). 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, “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.” (PAULINO, 2010, p. 165). No Glossário Ceale, o termo é assim definido

processo de *apropriação da literatura enquanto linguagem*, ou da *linguagem literária*. Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona. (COSSON, 2014c, p. 185, grifo do autor)

⁷³ Um ano antes, em 1998, houve a publicação do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, cuja temática principal era o conceito de letramento.

Cosson (2014c) destaca duas ideias presentes nesse conceito: processo e apropriação. O processo está relacionado ao fato de ser um ato contínuo, inicia-se o letramento com as primeiras cantigas de ninar e se continua por toda a vida. A apropriação refere-se à própria linguagem literária, que deve ser internalizada para que seu uso seja efetivado. É no uso da linguagem literária, seja em sua compreensão seja em sua produção, que se dá o letramento. Esse conceito está relacionado, portanto, aos usos sociais do texto literário, o qual é considerado um ato de linguagem que assume características próprias da linguagem literária, a depender das especificidades de cada gênero.

Trabalhar na perspectiva do letramento literário na prática pedagógica pressupõe: o contato direto do leitor com a obra; a construção de uma comunidade de leitores; a ampliação do repertório literário; e a sistematização de atividades contínuas para desenvolver a competência literária. (COSSON, 2014c). Assim, seria possível formar leitores capazes de escolher, com autonomia, que livros literários desejam ler, e 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. Lajolo (2008, p. 106) corrobora esse pensamento quando defende que a leitura literária é fundamental no currículo escolar: “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.”

Essa linguagem, a literária, possui um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais. De acordo com o capítulo 2 das OCEM, que trata das especificidades da disciplina Literatura, o discurso literário 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. (BRASIL, 2006, p. 49).

Esse documento defende que a literatura tem uma especificidade e, por isso, é importante sua presença na escola como disciplina curricular. Defende que seu ensino deve ser realizado de maneira a formar o leitor literário, na perspectiva do letramento literário. E como tornar o aluno leitor da literatura de língua espanhola? Como fazer com que ele a aprecie e a desfrute?

A literatura, como um direito, pode e deve ser ensinada. Para tanto, muitos pesquisadores e professores criam métodos, sequências didáticas e outras formas de se propor o trabalho com o texto literário em sala de aula. Que estratégias poderiam ser utilizadas?

Concordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 42) quando afirmam que

Aderir a um método não representa uma camisa-de-força para o ensino-aprendizagem, como a idéia de sistematização poderia conotar, desde que esse método estruture os procedimentos didáticos sempre a partir de expectativas efetivas e apenas assinale rotas para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas.

Destaco duas propostas diferentes, nem por isso excludentes, que considero proficuas no campo do ensino de literatura: didática da leitura subjetiva, proposta pela pesquisadora francesa Annie Rouxel; e metodologia da sequência expandida, desenvolvida pelo brasileiro Rildo Cosson. Embora diferentes em sua concepção e na forma de se ensinar a literatura em sala de aula, as duas colaboram para a construção do letramento literário pelo estudante e, a meu ver, podem ser complementares.

2.3.1. Metodologia da sequência expandida

A sequência expandida⁷⁴ desenvolvida por Cosson (2014b) é chamada de método pelo pesquisador brasileiro, embora possa e deva ser adaptada pelo professor às características específicas de sua realidade. Como bem salienta Cosson (2014b, p. 49), “cabe ao professor determinar o que pode ser efetivamente usado em sua turma e em sua escola, desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta aqui [sequência expandida] apresentada”. O objetivo dessa sequência, segundo Cosson, é levar o aluno a formar-se como leitor literário, de modo a adquirir mais que o hábito de leitura literária, mas o gosto pelo literário. Ter o hábito de ler um texto é uma ação rotineira, cotidiana. Gostar de ler um texto literário está relacionado ao prazer e à fruição estéticos.

A sequência expandida organiza-se nas seguintes etapas: motivação; introdução; leitura; primeira interpretação; contextualização, que se subdivide em

⁷⁴ Cosson (2014b) desenvolveu dois tipos de sequências que visam ao letramento literário: sequência básica e sequência expandida. A sequência básica possui apenas quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a sequência expandida, indicada como a mais adequada para o Ensino Médio, além de possuir essas quatro etapas, propõe atividades de contextualização do texto literário.

teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática; segunda interpretação; e expansão.

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 literário. Consiste em uma atividade de preparação dos alunos no universo do livro que será lido. Estabelece-se o objetivo da aproximação do texto, que pode ser por meio do tema do texto literário. Sugere-se que essa etapa não despenda muito tempo para não dispersar o aluno do objetivo maior, que é a leitura propriamente da obra literária.

Na segunda etapa da sequência expandida, introduz-se a obra a ser lida. Há diversas maneiras de se fazer essa introdução: 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 de capas, quarta capa, prefácios e orelhas dos livros. Assim como na etapa de motivação, é preciso tomar cuidado para não desviar a atenção do aluno, cujo foco principal é o texto de leitura principal – a obra literária em si.

Essas duas etapas, motivação e introdução, fazem parte do momento anterior ao ato de ler propriamente o texto literário. Solé (1992) defende que, no ensino da leitura, é preciso fazer uso de estratégias, entre elas, antes da leitura, é necessário propor um objetivo de leitura para o aluno, ativar os conhecimentos prévios e de mundo do leitor e formular hipóteses sobre o texto a ser lido.

Após essa preparação para a leitura, a terceira etapa da sequência expandida proposta por Cosson (2014b) denomina-se leitura. Refere-se ao ato de ler o texto que, no caso de textos mais longos, deve ser feito extraclasse. Caso a leitura proposta seja a de um romance, podem ser realizados intervalos de leitura com atividades que busquem dialogar com a obra.

Depois da leitura, há uma quarta etapa, denominada primeira interpretação, a qual se destina a uma apreensão global da obra. Segundo Cosson (2014b, p. 84):

Qualquer que seja a maneira de encaminhar a primeira interpretação, convém que ela seja feita em sala de aula ou, pelo menos, iniciada na sala de aula. Essa exigência decorre do caráter de fechamento de uma etapa que a primeira interpretação precisa trazer consigo. Ela deve ser vista, por alunos e professores, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário.

Nessa etapa, convém que o professor faça poucas interferências a fim de evitar que os alunos tenham maior liberdade para expressar sua opinião e sentimentos em relação ao texto lido. Explora-se a subjetividade do sujeito leitor.

A etapa seguinte, quinta, é a de contextualização, momento em que se aprofunda a leitura. O número de contextos depende da obra literária, de suas características e especificidades. Cosson (2014b) propõe sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Na contextualização teórica, são abordados alguns conceitos que, para determinadas obras, são fundamentais para sua compreensão.

Na contextualização histórica, a época em que a obra literária foi escrita merece atenção, dado que é preciso “relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente.” (COSSON, 2014b, p. 87).

Na contextualização estilística, os períodos literários são importantes em diálogo com a obra, pois um alimenta o outro. Cosson (2014b, p. 87) ressalta que não se deve ignorar que “os períodos literários são abstrações construídas *a posteriori* pelos historiadores, logo são as obras que informam os períodos e não o inverso.”

Na contextualização poética, a atenção está na estrutura ou composição da obra, mas se ressalva que não se deve reduzir esse estudo a listas de figuras de linguagem, no caso da leitura de poemas, por exemplo, ou na categorização dos elementos da narrativa, no caso de contos e romances. O foco são os mecanismos de compreensão do funcionamento das obras literárias: “é a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi construída em termos de sua tessitura verbal.” (COSSON, 2014b, p. 88).

Na contextualização crítica, a recepção do texto literário é o foco: o que já escreveram sobre a obra? Quais críticas foram produzidas? Amplia-se o horizonte de leitura do aluno ao evidenciar que ler a crítica significa que há muitas possibilidades de se abordar o texto literário.

Na contextualização presentificadora, busca-se a correspondência da obra com o presente da leitura. De acordo com Cosson (2014b, p. 89), convida-se o aluno a “encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto”.

Na contextualização temática, o objetivo é aprofundar o tema dentro da obra e não apenas o tema em si, ou seja, “não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que

deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto.” (COSSON, 2014b, p. 90).

Após a realização de atividades de contextualização, Cosson (2014b) propõe uma sexta etapa, a segunda interpretação. Diferentemente da primeira interpretação, cujo objetivo é fazer uma apreensão global da obra a partir de uma leitura individual, a segunda interpretação objetiva aprofundar um aspecto. Está intrinsecamente relacionada à etapa da contextualização e pode acontecer de forma direta ou indireta:

A indireta é aquela em que o aluno realiza a contextualização separadamente, ou seja, a pesquisa é feita sem que se estabeleça uma relação prospectiva e imediata com a atividade seguinte. (...) A ligação direta consiste na integração entre as duas etapas sem que se estabeleça uma quebra entre elas, isto é, a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como se fossem uma única atividade. (COSSON, 2014b, p. 92)

A última etapa, a expansão, é o momento de se investir no trabalho intertextual. É uma atividade de pós-leitura (SOLÉ, 1992), em que se destacam as possibilidades de diálogo com textos anteriores ou posteriores à obra lida.

Como professora da disciplina *Metodologia do ensino de língua e literaturas de língua espanhola I e II* na UESC, introduzi a metodologia da sequência expandida como uma das possibilidades de ensino de literatura hispânica e de leitura literária na Educação Básica. Em nossas aulas, alguns alunos relatavam que queriam levar textos literários para a sala de aula, mas não sabiam como abordá-los. Em um primeiro momento, quando o professor não tem muita experiência didático-metodológica, acredito que uma metodologia mais direcionada, como a da sequência expandida, proporciona uma segurança maior na hora de preparar o material didático e aplicá-lo em sala de aula. No entanto, é preciso ter um olhar crítico para essa proposta, já que possui uma carência: propõe uma análise literária mais centrada no texto e em seu contexto de produção que propriamente na figura do leitor. A subjetividade do leitor, seus valores, seus sentimentos, suas emoções é, de certa forma, negligenciada em detrimento de uma abordagem racional por meio de uma leitura mais técnica e objetiva do texto literário.

Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 40)

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços,

solidarizem a participação nestes e consideram o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação.

A partir desse ponto de vista, defendo o olhar para o texto literário, mas sem que o olhar para o leitor seja desviado. A didática da leitura subjetiva supre essa carência da metodologia da sequência expandida, conforme veremos no próximo tópico.

2.3.2. Didática da leitura subjetiva

Diferentemente da metodologia da sequência expandida, a didática da leitura subjetiva não possui etapas a serem seguidas. Rouxel (2014) afirma que, nessa didática que ainda está sendo inventada, é preciso “construir e desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-lo.” (ROUXEL, 2014, p. 25). Como fazer essa construção? Antes de se perceberem os efeitos sentidos, é necessário um tempo de leitura silenciosa em sala de aula ou fora dela. Trabalha-se, independentemente do nível de ensino, isto é, da educação infantil à educação superior, por meio de autobiografias, diários e cadernos de leitura. Esses instrumentos permitem “observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado.” (ROUXEL, 2014, p. 26). Nesses diários, observam-se os comentários e os sentimentos dos leitores, ou seja, é o lugar onde o leitor afirma sua criatividade. Trabalhar por meio da emoção provocada pelas obras significa reconhecer a expressão de subjetividade do sujeito leitor.

Essa forma de se encarar o ensino de literatura é condizente com o tipo de estudante das escolas do século XXI. Segundo Kenski (1996, p. 133), as formas de raciocínio dos alunos

não são mais lineares – introdução, desenvolvimento e conclusão –, mas envolvem aspectos globais em que se encontram o lado afetivo, o cognitivo, o intuitivo. Aprendem fazendo uso de ambos os hemisférios cerebrais, o que significa que elaboram processos mentais em que estão em ação tanto o lado lógico e analítico, quanto os aspectos emocionais, intuitivos e criativos. Possuem comportamentos de aprendizagem mais abrangentes e qualitativamente diferentes ao da lógica racional que prevalece nas estruturas das disciplinas que a escola deseja que aprendam.

Esse aluno precisa ser reconhecido, assim como o sujeito leitor. O reconhecimento desse sujeito leitor no campo da didática da literatura surge a partir de 2004, no Colóquio de Rennes, intitulado “Sujeitos leitores e ensino de literatura”. Reclama-se por uma didática que faria da experiência estética “um momento singular na formação do leitor para trazer à luz aquilo que, na obra, interpela e implica sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo.” (ROUXEL, 2014, p. 19). A ideia é fazer com que o sujeito leitor identifique suas posturas, analise suas atividades de ficcionalização, escute a si mesmo em seus diários. As cinco perguntas presentes no questionário “À escuta de sua leitura”, elaborado por Bénédicte Shawky-Milcent, são possibilidades de trabalho de leitura subjetiva:

Quais são suas primeiras impressões, reações, emoções, talvez dificuldades?
Algumas linhas dizem mais a você do que outras? Se sim, quais delas e por quê?
Uma ou mais imagens lhe vêm ao espírito enquanto você lê esse texto? Se sim, quais delas?
Esta passagem lhe faz recordar algum outro texto? outra obra de arte, ou fragmento de obra de arte (filme, fotografia, música, pintura...)?
Provoca em você o surgimento de uma lembrança pessoal? (Nesse caso, você poderia – mas não é obrigado – precisar qual e por quê?)
Se você precisasse resumir esse texto em uma palavra, qual você escolheria e por quê? (SHAWKY-MILCENT, 2014, apud ROUXEL, 2015, p. 293)

É preciso que se diga que encorajar a leitura subjetiva não significa aceitar uma subjetividade desenfreada. É importante ensinar aos alunos que há, sim, limites de interpretação, ou seja, não se pode esquecer que a leitura pressupõe um texto e que esse texto não é dispensável. Um exemplo simples é a não compreensão de uso de uma metáfora em um texto, em outras palavras, ler denotativamente algo que foi construído em linguagem conotativa. Não se pode esquecer também que todo texto é escrito por alguém, que tem história e que pertence a determinado lugar de enunciação. O tripé autor-texto-leitor precisa manter-se junto. A questão é que, na história da literatura, ora se fixou o olhar no autor, ora no texto, ora no leitor, separando essas enunciações. Eagleton (1994), ao periodizar a história da teoria literária, organiza-a em três fases e afirma ser o leitor o menos privilegiado do trio: “uma preocupação com o autor (romantismo e século XIX), uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos.” (EAGLETON, 1994, p. 80).

O foco no leitor é relativamente recente. Surge com os estudos da Estética da Recepção, que conferem à figura do leitor um papel ativo na produção de sentidos para o texto. Jauss (1979, 1994), considerado precursor dos estudos de recepção, critica a teoria formalista centrada no paradigma dominante do estruturalismo e questiona a ideia de um universo linguístico fechado, com sistemas de signos sem sujeito, que desconsidera as situações de produção e de recepção de sentidos. Nessa mesma época, Barthes (1988), com seu texto clássico “A morte do autor”, critica o papel tiranicamente centralizador do autor, sua pessoa, sua história, gostos e paixões. O ponto em questão, para mim, não é matar o autor, mas descentralizar sua posição, ou seja, não é necessário matá-lo para que nasça o leitor, como propõe Barthes ao final de seu texto. Mas reconheço que era preciso matar o autor para que a ordem das coisas se modificasse na esteira do debate dos estudos literários.

O fato é que essas discussões, iniciadas na década de 1960, foram essenciais para as pesquisas sobre os diversos tipos de leitor, entre eles, destaco leitor-modelo (ECO, 1994; 2002) e sujeito leitor (LANGLADE, 2013; ROUXEL, 2015).

Interessa-me centrar atenção nos estudos sobre o “sujeito leitor”, já que o termo surge no contexto da educação literária e não no campo da teoria literária. Surge também em uma época de crise do ensino de literatura, no que se refere aos modos de ler textos literários. Ressalta-se que essa crise não é da literatura em si, já que, como afirma Perrone Moisés (2008, p. 15), “a edição e circulação de obras literárias ganhou um grande impulso com a informatização; a globalização suscitou um aumento considerável de traduções em todos os países...”. É preciso que se afirme que não é no mundo extraescolar (na sociedade, nas livrarias, nos meios de comunicação) que a literatura vem perdendo seu prestígio, mas no contexto didático da escola (na sala de aula, na biblioteca, nos espaços de leitura em geral). Como uma das causas desse desinteresse, Rouxel (2014) denuncia a realidade das aulas do ensino básico. Ainda que seus estudos sejam sobre a França, na realidade brasileira, pode-se visualizar a mesma cena:

O texto lido e estudado é quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise e, então, objeto de uma rotina desencarnada que deixa “fora do jogo” o leitor enquanto sujeito. Os alunos não leem mais, eles aprendem a identificar o jogo de focalizações, o estatuto do narrador intra ou extradiegético, o discurso direto livre, as figuras de estilo; eles elaboram o esquema actancial sem exprimir seu julgamento sobre tal ou tal personagem etc. De modo que convém se perguntar: qual leitor se quer formar? Um leitor escolar, mais ou menos

experiente, capaz de responder às questões, dominando, o tempo de estudos, com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura(s), que lê para si, para pensar, agir e construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura? Finalmente, o que está em jogo nessa alternativa é exatamente a finalidade do ensino da literatura em termos de formação do leitor. (ROUXEL, 2014, p. 20 e 21)

A expressão sujeito leitor é, então, recente. Designa a “parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura como resposta às solicitações das obras e as reconfigura durante a leitura” (ROUXEL, 2015, p. 285). As pesquisas de Brigitte Louichon (2010), Bénédicte Milcent (2014), Stéphanie Thieurmél (2014), Gérard Langlade (2013), Annie Rouxel (2013, 2015) e Michèle Petit (2009, 2013), na França, centram-se, sobretudo, nas práticas observáveis de leitura. No Brasil, as pesquisas de Neide Luzia de Rezende (2013), Maria Amélia Dalvi (2013) e Rita Jover-Faleiros (2013) têm contribuído para as discussões nessa perspectiva da didática da literatura, que implica o sujeito leitor no processo de ensino. Essas práticas, por meio de diários, cadernos de leitura e autobiografias, permitem que os alunos (re)conheçam seus gostos e se (re)descubram enquanto leitores, o que propicia a construção de suas identidades. Foca-se na emoção, na (re)descoberta da literatura “concebida como uma experiência pessoal na qual o sujeito se engaja emocionalmente para depois recuperar suas emoções, analisá-las e interpretá-las.” (ROUXEL, 2015, p. 285). Nesse novo modo de olhar para a experiência de leitura, observa-se que o ato de ler não se reduz a uma atividade cognitiva, uma vez que também se processa na experiência do sujeito.

Em 2001, documentos oficiais curriculares franceses instituíram um tipo de leitura a ser desenvolvida no Ensino Médio – a “leitura cursiva”. Descrita, nos documentos, como “forma livre, direta e corrente”, permite a implicação do sujeito leitor, que passa a realizar uma leitura autônoma e pessoal. Difere-se da leitura analítica, a qual visa a objetividade na descrição de fenômenos textuais, pois confere ao leitor um espaço de liberdade. Essa nova forma de se ensinar a ler obras literárias autoriza o fenômeno da identificação, permitindo que se constitua o humano no sujeito, já que está centrada na subjetividade do leitor. Para Rouxel (2014, p. 21),

é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, na sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação.

Nesse contexto de estudos do sujeito leitor, o olhar, então, é para o leitor real, de carne e osso, para suas maneiras de ler, para seu engajamento. Para tanto, é preciso que atividades com o texto literário, na perspectiva da didática da leitura subjetiva, incentivem expressões de julgamento estético, convidem os alunos a se exprimirem “sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático.” (ROUXEL, 2012, p. 281) Ler no contexto escolar não excluiria, portanto, o prazer na reflexão sobre o que é lido. Não existiria, então, a noção de clivagem⁷⁵ entre essas duas posturas diante do ato de ler. O leitor compulsório, aquele que lê porque deve, se aproximaria do leitor lúdico, aquele que lê porque quer. (JOVER-FALEIROS, 2013)

Esse sujeito leitor, que é real, distancia-se do leitor-modelo, aquele “tipo ideal que o texto não só prevê como procura criar.” (ECO, 1994, p. 15). Na teoria semiológica de Eco, o texto, entendido como incompleto, sempre pressupõe a colaboração de um destinatário, que desconfia da leitura ingênua. O leitor-modelo, assim, “constitui um conjunto de *condições de êxito*, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial.” (ECO, 2002, p. 45, grifo do autor). Se o texto já prevê um tipo de leitor, conforme a teoria do leitor-modelo, expressões de subjetividade e de espontaneidade são ignoradas. Por isso, na didática da leitura subjetiva, importa mais incitar os leitores reais a refletirem sobre os efeitos da obra sobre eles que atualizar ao máximo as potencialidades do texto. (ROUXEL, 2014)

Ainda que as pesquisas de Petit (2009) não sejam sobre leitura literária especificamente, mas sobre leitura de um modo geral, elas nos ajudam a compreender a importância da subjetividade no processo de leitura. Contrariando a ideia de que os jovens não gostam de ler, em suas pesquisas, advoga que o livro

permite sonhar, elaborar um mundo próprio, dar forma à experiência. É um aspecto sobre o qual muitos insistem, principalmente nos meios socialmente desfavorecidos onde, frequentemente, se deseja que os jovens fiquem restritos às leituras mais “úteis”. Ora, para os rapazes e moças que encontrei, a leitura representava tanto um atalho para elaborar sua subjetividade quanto um meio de chegar ao conhecimento. E não acredito que isto seja uma especificidade francesa. (PETIT, 2009, p. 20)

⁷⁵ A clivagem entre diferentes formas de ser leitor é resultado de uma tradição no ensino de literatura: de um lado, a experiência subjetiva de leitura literária, de outro, práticas que ignoram manifestações mais subjetivas e que sancionam um tipo de leitura mais objetiva e técnica.

Concordo com Petit. Acredito que os alunos brasileiros gostam de ler e que a leitura representa um papel na construção de si mesmos, principalmente no período da adolescência. A questão é ter acesso e escolha. O relato de Daoud, jovem senegalês de vinte anos, comprova esse pensamento:

Quando moramos na periferia, estamos destinados a ter uma escola ruim, um péssimo trabalho. Há uma porção de acontecimentos que nos fazem seguir numa certa direção. Mas eu soube me esquivar desse caminho, tornar-me anticonformista, ir em outra direção, é esse o meu lugar... Os que vagam pelas ruas fazem aquilo que a sociedade espera que façam e é tudo. São violentos, vulgares e incultos. Dizem: 'Vivo na periferia, sou assim', e eu era como eles. O fato de existirem bibliotecas como esta me permitiu entrar aqui, conhecer outras pessoas. Uma biblioteca serve para isso [...]. Eu escolhi a minha vida e eles não tiveram escolha. (PETIT, 2009, p. 60)

No Brasil, como muitos jovens não têm acesso a bibliotecas, como muitos municípios não possuem livrarias, como textos literários são, muitas vezes, inacessíveis por outras vias que não a dos LD distribuídos pelo governo, através do PNLD, advogo pela presença de muitos textos literários em LDELE. E que sejam variados em gêneros, estilos, autorias, temáticas, entre tantas outras diversidades. O jovem Daoud reflete sobre a importância do texto literário, tomado como ficção, quando critica a retirada de obras de ficção de um museu de técnicas e ciências na França:

Na cidade das Ciências suprimiram todas as obras de ficção científica alegando que não eram científicas; esses imbecis... É uma aberração; como querem que os jovens se habituem ao imaginário científico, que queiram construir robôs, se não têm um livro que lhes fale de algo fictício. Eu tenho certeza que as obras como as de Júlio Verne inspiraram centenas de carreiras científicas ou de engenharia. A pessoa se faz pelo sonho. Não é abrindo um livro de matemática com fórmulas científicas que ela vai se tornar um cientista. Não, é lendo as histórias do grande Capitão Nemo, seu submarino lutando contra um disco-voador, é isso que faz com que a imaginação desperte. Não ao suprimi-lo, alegando não ser sério ou científico. Sendo refratário a isso, se empobrece em vez de enriquecer. (PETIT, 2009, p. 81)

A leitura literária adquire uma importância maior no contexto atual de violência na América Latina e no surgimento de fundamentalismos religiosos e de extrema direita. Para Petit (2009), há uma fragilidade do sentimento de identidade e “os mais desprovidos de referências culturais são os mais propensos a se deixar seduzir por aqueles que oferecem próteses para a identidade” (PETIT, 2009, p. 72). A proposta de uma didática da leitura subjetiva seria uma forma de o sujeito leitor

“conhecer-se um pouco melhor, poder pensar-se em sua subjetividade, manter um sentimento de individualidade”, ficando “menos exposto a uma relação totalizadora com um grupo, uma etnia, uma igreja, uma mesquita ou um território, usada como proteção para as crises de identidade, marginalização política e econômica” (PETIT, 2009, p. 72 e 73). Por meio da leitura, os jovens, ao invés de se submeterem aos outros, questionam o outro, colocam-se como donos de seus destinos; ao invés de serem discursos dos outros, proferem seus próprios discursos.

Não defendo que a didática da leitura subjetiva, através da leitura cursiva, ou a metodologia da sequência expandida, através de uma leitura mais analítica, seja a melhor forma de se trabalhar literatura em sala de aula, tampouco acredito que haja uma melhor forma. Cada contexto de sala de aula é único e possui suas especificidades. Bombini (1989) advoga nessa mesma direção. Ao entender a literatura como prática social, propõe o que denomina de didática propositiva:

Pensar la práctica es pensarla de manera contextualizada, desarrollada en unos escenarios concretos, es pensarla como una práctica situada, en un tiempo, en un espacio específico, en unas instituciones concretas y con unos sujetos en particular: docentes con determinada trayectoria y formación, alumnos con determinadas expectativas, pactos, poderes, todo eso se juega en la práctica así como también se juegan relaciones de lenguaje y entre esos lenguajes, claro, estará la literatura, puesta en esa escena pedagógica con un determinado propósito. (BOMBINI, 1989, p. 90)

No entanto, essa didática propositiva só seria possível em condições ideais de ensino. Um exemplo seriam docentes realmente graduados na licenciatura da disciplina que lecionam e com uma formação sólida, para que possam elaborar materiais didáticos contextualizados. Infelizmente, não é essa a realidade na qual vivemos. Muitas vezes, os professores possuem mais de dez turmas, trabalham em mais de uma escola, em uma jornada cansativa que não lhes dá condições até mesmo físicas de preparar atividades diferentes, idealizadas para cada grupo de alunos.

Da mesma forma, é impossível que autores de LD consigam pensar em atividades que sejam enriquecedoras para todas as realidades de sala de aula e que sejam específicas para cada contexto educacional. Adaptar os LDELE, de forma propositiva, seria mais condizente com nossa realidade.

É nesse contexto que advogo pelo uso de LD como um recurso, pois eles podem auxiliar os professores em sua prática docente. Por isso, não pode ser qualquer material. É necessário que o livro adotado seja analisado, que seja escolhido por meio

de critérios específicos que estejam mais coerentes com a proposta de ensino da escola, com as escolhas teórico-metodológicas do professor, com o perfil de estudantes do colégio.

O PNLD faz uma primeira seleção desses livros. No próximo tópico, apresentarei os critérios usados, no PNLD 2018, para analisar a coletânea de textos literários e as atividades propostas com esses textos.

2.3.3. Critérios do PNLD 2018 de línguas estrangeiras

Com relação ao componente curricular LEM, o edital do PNLD 2018 propõe vinte e cinco critérios específicos para análise da obra, Livro do Estudante, e nove para análise do Guia Didático. Esses critérios foram traduzidos, na Ficha do Guia do PNLD 2018, em oitenta e três perguntas-guia, sendo sessenta e oito para a análise do LE e quinze para o GD. Todos esses critérios orientam autores de LD, editores e demais profissionais envolvidos na produção de uma coleção didática e também professores e pesquisadores que se interessam por materiais didáticos.

Nesta tese, serão apresentados e discutidos, no que diz respeito ao LE, apenas os critérios que se relacionam, direta ou indiretamente, à coletânea de textos literários (item 2.3.3.1.) e às atividades com esses textos (item 2.3.3.2.).

2.3.3.1. Livro do Estudante: coletânea de textos

São cinco os critérios relacionados à coletânea de textos do LD no edital do PNLD 2018, os quais avaliam se a obra:

1. Reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
2. Seleciona textos que favoreçam 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;

4. Inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
5. Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas; (BRASIL, 2015a, p. 47 e 48)

No primeiro critério, há três questões importantes: representatividade de autoria, temas adequados ao público-meta e veiculação de estereótipos e preconceitos.

Quanto à representatividade, na seleção de textos, é importante que haja diversidade de autoria, ou seja, que as diversas comunidades falantes da língua estrangeira estejam presentes na obra. O espanhol é falado como língua oficial em 21 países no mundo e está massivamente presente na cultura de algumas comunidades, como a dos Estados Unidos. No meu ponto de vista, é possível que os alunos de ELE entrem em contato com essas realidades e com aspectos históricos e socioculturais de cada povo a partir de uma obra literária. A literatura indígena, tão frequente na América andina, é diferente da literatura gauchesca, fortemente marcada pelos países que circundam o Rio da Prata. A literatura caribenha, em determinados aspectos, aproxima-se da literatura da Guiné Equatorial e da literatura afro-brasileira. A seleção de textos literários dessas expressões culturais e de tantas outras deve, ao meu ver, ser diversificada no LDELE.

Quanto aos temas adequados ao Ensino Médio, acredito ser difícil identificar quais seriam adequados ou não à faixa etária da adolescência. Esses jovens, atualmente, têm acesso, fora da escola, a todo tipo de entretenimento e informação em mídias eletrônicas sem qualquer tipo de orientação. Portanto, não me parece que haja temas inadequados, mas, talvez, maneiras inadequadas de tratá-los. Visto que a literatura não é apenas um conjunto de textos de finalidade estética, mas também um ato de comunicação, a presença de textos literários com temas polêmicos, tais como uso de drogas, sexo, gravidez na adolescência e outras questões relacionadas à sexualidade e gênero, poderia ser uma via de discussão e aprendizado que inclui o leitor e suas experiências no processo de leitura. É preciso recordar duas naturezas da literatura defendidas por Candido (2011, p. 179): “ela é forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (...) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.” Outra questão que pode ser discutida com relação à temática dos textos literários é a

presença de textos muito antigos e distantes da realidade atual. Nesse caso, o problema tampouco está no tema do texto em si, mas em sua abordagem. Atividades que propiciem as contextualizações temática, histórica e presentificadora propostas na sequência expandida (COSSON, 2014b) solucionariam esse possível entrave de leitura. Por fim, vale destacar o que Andrade e Corsino (2007, p. 86) discutem com relação à escolha da temática de textos literários:

Cabe ressaltar que não se trata da não-pertinência de uma abordagem de temas religiosos, políticos, morais ou informativos, mas sim da forma com que estes são apresentados em detrimento de um trabalho literário provocativo capaz de instigar o conhecimento de outros mundos e de remeter às questões de diversidade cultural.

Quanto à veiculação de estereótipos e preconceitos, ainda que o texto literário apresente, por exemplo, personagens racistas que ferem a imagem de mulheres negras e homens negros, acredito que, a partir de atividades bem direcionadas e contextualizadas, essas questões tão polêmicas possam ser problematizadas e discutidas em sala de aula. No caso da literatura brasileira, houve protestos de alguns críticos quanto à aprovação no Programa Nacional Biblioteca da Escola de dois textos de Monteiro Lobato, o romance “Caçadas de Pedrinho” e o conto “Negrinha”, que contêm conteúdo racista⁷⁶. Deve-se indicar ou não sua leitura? A mesma polêmica ocorreu na Costa Rica por causa do uso do romance clássico “Cocorí”, de Joaquín Gutiérrez, nas salas de aula, o qual apresenta personagens negros bem estereotipados⁷⁷. Alguns críticos⁷⁸ questionam a indicação de leitura dessas obras, pois acreditam que seria melhor selecionar textos que tratem da imagem dos negros apenas de forma positiva. No entanto, questiono essa negação total da leitura de obras como essas por três razões: primeiro, porque acredito que silenciar o texto, numa

⁷⁶ Em 2014, o Supremo Tribunal Federal negou seguimento ao Mandado de Segurança em que o professor Antônio Gomes e o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) pediam a anulação de parecer do Conselho Nacional de Educação, que liberou a distribuição do livro.

⁷⁷ Em 2015, um grupo de deputados apresentou um recurso contra o *Ministerio de Educación Pública* por permitir a leitura do livro *Cocorí* nas escolas primárias na Costa Rica. Com a votação de 4 a 3, o pedido foi negado em maio de 2017.

⁷⁸ Na página *web* do Instituto da Mulher Negra, *Geledés*, há vários artigos sobre essa questão, em um *link* intitulado *Dossiê Monteiro Lobato*. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/dossie-monteiro-lobato/>> Acesso em 12 de agosto de 2017. Todos os artigos defendem que o livro tem conteúdo racista. Em discurso na Câmara dos deputados, a deputada Epsy Campbell afirmou que a leitura de *Cocorí* gera a criação de estereótipos de que o negro é mau e o branco é bom, além de assumir como estereótipo de beleza a menina loira de olhos azuis. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DDSkY_GxQak>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

solução politicamente correta, seria perder uma oportunidade, na escola, de questionar os “mal-entendidos” que também fazem parte de nossa história cultural; segundo, porque parto da ideia de que cada sujeito leitor possui uma leitura subjetiva, sendo difícil, portanto, afirmar qual seria o melhor modo de o texto “tocá-lo”, a melhor forma de provocar uma lembrança pessoal, uma emoção, uma dificuldade vivenciada; terceiro, porque seria mais arriscado deixar que os adolescentes entrassem em contato livremente com esses textos sem que houvesse uma discussão bem direcionada por parte da escola. Em “A arte de ler ou como resistir à adversidade”, Petit (2009) afirma que a literatura é um recurso incomparável e, por isso, nós, seres humanos, vivemos numa busca constante pelos “prazeres da expressão”, expressão essa que nomeia o que acontece e o que nos afeta, ainda que não compreendamos os porquês. Formar um leitor crítico, assim, é mostrar também os problemas e as adversidades no uso da linguagem. O letramento crítico e o letramento literário, nesse ponto, andam de mãos dadas.

O segundo critério, de certa forma, complementa o primeiro. A palavra de ordem é a diversidade, seja ela cultural, social, étnica, etária, de gênero. Ao entender a literatura como prática e como atividade, “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo” (ROUXEL, 2013, p. 18), incluindo escritor e leitor, não apenas o texto. Autores e leitores pertencem a lugares, culturas, classes sociais, etnias, idades e gêneros diferentes, cada um possui um lugar de enunciação, ainda que esse lugar seja híbrido. Recordemos o fato de que muitos escritores experienciam viver em outros lugares que não os de nascimento, ou seja, passam por processos de deslocamentos ao longo de suas vidas. Nesse contexto, seria fundamental incluir outra diversidade: a linguística. O bilinguismo como marca da literatura oral em português e o espanhol como uma das marcas da literatura chicana seriam exemplos de outros modos de contar histórias ao mesclar línguas diferentes.

O terceiro critério diz respeito à variedade de gêneros discursivos, isto é, além de o LDELE selecionar gêneros literários tradicionais como o romance, o conto e o poema, precisaria incluir os novos gêneros, como, por exemplo, a *twitteratura* e as *HQtrônicas*. Nesse ponto, entra a questão polêmica de alguns gêneros, como as histórias em quadrinhos, consideradas por alguns críticos como textos não literários. Por serem textos ficcionais, pelo fato do tipo narrativo ser uma de suas marcas e por possuírem uma função artístico-estética, serão considerados literatura por mim. É

preciso que se diga que muitas crianças iniciam sua relação com a linguagem estética, com a ficção e com a narração a partir desse gênero literário. Suas primeiras leituras passam por essas histórias contadas em textos multimodais. Como argumento de autoridade, é importante ressaltar que as histórias em quadrinhos possuem, atualmente, uma categoria no Prêmio Jabuti, considerada a maior premiação literária do Brasil. Outro gênero também polêmico é a letra de música. É ou não é literatura? Para mim, sim. Um bom argumento é a recente premiação de Bob Dylan, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura em 2016. Suas letras, cantadas por pessoas do mundo todo, o colocaram ao lado de outros grandes escritores também vencedores desse prêmio: Albert Camus, Gabriel García Márquez, Gabriela Mistral, Thomas Mann, Toni Morrison. É por esse motivo, o de se considerar letras de música uma obra literária, que questiono a escolha reducionista do termo “linguagem verbo-visual” no edital do PNLD. O uso do termo texto multimodal seria mais adequado, pois vai além do verbo-visual, incluindo imagem, cores e som, por exemplo. Nossa sociedade, que privilegiou a monomodalidade durante muitos anos, passou a ser multimodal a partir das transformações nos meios de comunicação, com o advento da internet e da inserção das mídias digitais. As letras de canção, por exemplo, inserem-se como uma linguagem sonora e são muito recorrentes em LD de língua estrangeira, trabalhadas, muitas vezes, como linguagem sonora. Nesta tese, considero-as textos literários multimodais e serão analisadas como tal.

Outro ponto que merece destaque nesse critério é a inserção da literatura nacional. Ainda que seja um critério apontado pelo PNLD, em minha seleção, aparecerão textos literários apenas da literatura de língua espanhola. Interessa-me observar as nacionalidades desses autores, seus lugares de enunciação e se o cânone espanhol, como outrora, continua ocupando lugar de destaque nas páginas de LDELE, nesse caso específico, na coleção *Confluencia*.

No quarto critério, interessa-me destacar a circulação do texto literário em uma diversidade de suportes, sejam físicos ou virtuais, impressos ou digitais. O suporte é o que define a formatação do texto, sua composição e, por consequência, os modos de leitura. Segundo explicações do verbete “suportes da escrita” no Glossário Ceale:

No processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não basta, portanto, trabalhar diferentes gêneros textuais; é necessário explorar também os diversos suportes em que tais gêneros são veiculados. O texto a

ser lido foi veiculado em um *outdoor* ou em uma revista voltada para o público adolescente? O leitor de um texto deve conhecer o suporte em que o texto foi veiculado e, com ele, o contexto em que aquele texto está inserido. Da mesma forma, o aluno, ao escrever um texto, deve ter em mente onde ele será veiculado. Isto porque o sentido não é intrínseco ao texto, sua relação com o contexto que o circunda e com o suporte em que é veiculado é determinante no processamento textual, quer na leitura, quer na produção. (VIEIRA, 2014, p. 316)

Em minha concepção, a reprodução do suporte original de onde foi retirado o texto literário, no LD, é importante na hora de se explorarem os elementos de contextualização. Os poemas escritos em livros impressos são diferentes dos escritos em muros ao redor da cidade que, por sua vez, são diferentes dos escritos em 140 caracteres nas telas dos computadores. Os textos literários selecionados na coleção didática em análise chama atenção para os diversos portadores textuais representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira?

No quinto e último critério relacionado à coletânea de textos, a exigência da presença de manifestações estéticas de diferentes comunidades pode ser explicada, por exemplo, pela necessidade de acesso às diversas variedades linguístico-culturais. A hegemonia da variedade da Espanha, herdada dos primeiros LDELE publicados, era facilmente verificada até bem recentemente, e ignora o fato de que a língua espanhola é idioma oficial de 21 países e que cada um deles possui manifestações literárias próprias que precisam ser também mostradas e valorizadas.

Conforme Cosson (2014b, p. 35), “as obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo”. Como a obra literária, cada leitor também é único: tem seus conhecimentos prévios, tem sua sensibilidade, tem seus modos de ler.

Bombini (1989) questiona os modos de ler homogêneos que o discurso do ensino da literatura por muito tempo vem postulando, ao argumentar que “los modos de leer no son ni eternos ni universales; son históricos, son sociales, están ligados a grupos sociales, generacionales, sexuales...” (BOMBINI, 1989, p. 79). Dessa maneira, se se quer, de fato, investir na formação do leitor literário, quanto mais oferecemos a esse leitor acesso a manifestações estéticas de diferentes comunidades da língua-cultura espanhola, mais criamos oportunidades para que ele se encontre e se identifique com uma obra.

Ainda nesse critério, há uma questão relevante que está relacionada à interculturalidade – embora em nenhum momento do edital e da ficha de avaliação do

PNLD a palavra intercultural apareça –, uma vez que se defende a importância do acesso a manifestações estéticas que se identificam não apenas com a cultura estrangeira, mas com a nacional.

A perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é defendida por Paraquett (2010, 2012a) e Mendes (2012), no Brasil, quando reclamam a presença de materiais didáticos culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação. O termo “intercultural” caracteriza-se, inicialmente, pelo uso do prefixo *inter-*, que indica relação entre elementos diferentes e troca mútua. Esse prefixo caracteriza a palavra “cultural”, que deriva do substantivo cultura, termo complexo, pois envolve crenças, costumes, direitos, arte, moral, entre outros hábitos humanos.

O conceito de cultura, como o entendemos atualmente na Linguística Aplicada, tem sua origem nos estudos da Etnologia. A cultura, nesse contexto, caracteriza-se, entre outros aspectos, pelas diferenças entre as pessoas e suas formas de falar e agir no mundo. E o respeito a essas diferenças é um dos pilares dos estudos interculturais.

Concordo com Mendes (2012, p.359), quando afirma que “há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas”. O sentido da expressão “intercultural”, dessa forma, ainda segundo a autora é:

a compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontos, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente. (MENDES, 2012, p.359 e 360)

Pérez Tapias (2013, p.135) corrobora esse pensamento quando afirma que “está na hora, pois, de levar a sério a interculturalidade no currículo.”. A interculturalidade é, pois, um processo complexo de trocas, intercâmbios, simbioses de crenças, hábitos, histórias, culturas diferentes e precisa, a meu ver, ser uma das bases teórico-metodológicas dos LDELE. Esse critério, a meu ver, é essencial no momento de se avaliar um material didático.

Paraquett (2012b; 2018b, no prelo) defende o ensino de literatura pelo recorte histórico-temático.

Embora a literatura possa ser aprendida a partir de diferentes perspectivas e metodologias, considero que o recorte histórico-temático é o mais adequado, pois supera as possibilidades propostas pelo modelo cronológico (Estilos de Época) ou dos gêneros literários (Conto, Romance, Teatro e Poesia).

A meu ver, esse tipo de recorte favorece um trabalho intercultural e interdisciplinar.

De acordo com Rouxel (2013), quando se fala em literatura ensinada, a escolha dos textos é determinante na formação de sujeitos leitores. Acredito que os autores de LD precisam estar conscientes de que

é preciso confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto): diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização. (ROUXEL, 2013, p. 23 e 24),

No entanto, selecionar textos diversos não significa que essas diversidades serão abordadas no LDELE. São necessários critérios que avaliem de que modo esses textos são apresentados e trabalhados nas atividades com o texto literário.

2.3.3.2. Livro do Estudante: atividades com o texto literário

Dos vinte e cinco critérios eliminatórios específicos para análise do componente LEM presentes no edital do PNL D 2018, três podem ser discutidos quanto às atividades com o texto literário. São eles:

1. Explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
2. Expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa (*sic*) compreender suas condições de produção e circulação;
3. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio. (BRASIL, 2015a, p. 47 e 48)

O primeiro critério está relacionado especificamente com o uso estético da linguagem literária e é fundamental para a análise das atividades com o texto literário, pois convida à observação das atividades de leitura literária propostas no LD: elas

chamam atenção para o trabalho formal com a linguagem e são capazes de propiciar uma experiência estética com os textos? Vale a pena lembrar que a forma do texto literário é essencial, como bem afirma Candido (2011, p. 179, grifo do autor): “...esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não.” Essa *maneira*, destacada pelo teórico brasileiro, refere-se a uma das faces da natureza da literatura, que é “uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado.” (CANDIDO, 2011, p. 179).

Em minha opinião, a inadequada escolarização do texto literário, caracterizada por Soares (2011, p. 25) como “aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura”, justifica a presença desse critério no edital do PNLD.

Soares (2011) não critica a escolarização da literatura, mas sua inadequada escolarização, que se traduz em “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.” (SOARES, 2011, p. 22). O uso estético da linguagem é característica dos textos literários e explorá-lo em atividades significa conduzir à percepção dos recursos de expressão e dos efeitos de sentido. Com esse critério, excluem-se atividades que se centram apenas “nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam.” (SOARES, 2011, p. 43).

A escolarização da literatura discutida por Soares é reconhecida por Larrosa⁷⁹ (2015) como inevitável, uma vez que tudo o que está na escola faz parte do conteúdo pedagógico, ou seja, escolariza-se. Para o estudioso espanhol:

a literatura escolar não é Literatura, do mesmo modo que a física escolar não é a Física e a história escolar não é a História. Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é também uma gramática ideológica. (LARROSA, 2015, p.117)

⁷⁹ Larrosa (2015), em “Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados”, propõe uma análise crítica do modo como se dá a transposição didática da literatura, sua pedagogização. Propõe “literaturizar” a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura.

Essa gramática didática, fundada no discurso pedagógico e com regras didáticas de ensino de conceitos literários, deve estar ao lado da gramática ideológica, que, por ser ideológica, pode ser subvertida no processo de leitura, pois cada sujeito leitor tem sua leitura subjetiva. Isso significa dizer que, ainda que a leitura de um romance, por exemplo, seja totalmente direcionada pelas atividades do LDELE e pelas perguntas dos docentes, ainda que haja um discurso já preestabelecido, é possível que algo escape do controle das regras didáticas. É por isso que concordo em parte com a colocação de Larrosa. É óbvio que ler um texto literário na escola não é a mesma coisa que ler por escolha em outros ambientes⁸⁰. Na escola, há objetivos de leitura, atividades a serem realizadas com o texto, ainda que o objetivo seja simplesmente ler por prazer. Mas, muito provavelmente, os alunos terão que responder que tipo de sentimentos a leitura lhe despertou, se gostou ou não do texto e assim por diante. Não vão simplesmente ler sem que se “cobre” algo da leitura. Na leitura por escolha, o sujeito leitor não precisa comentar o texto lido, fazer atividades, anotar impressões. Ele o faz se assim o desejar, se tiver vontade de se expressar. É uma questão de escolha. Mas, nas duas maneiras, estamos falando de Literatura, ainda que seja por meio de sua pedagogização. Não estou usando o termo assim como o entende Larrosa – leitura direcionada, fechada no texto, apenas como comunicadora de um ensinamento. A pedagogização entendida dessa maneira é criticada por ele ao propor um possível caminho para o ensino da literatura:

Diante desse modo dogmático de pedagogização da novela, poderíamos imaginar outro modelo que funcionasse como seu reverso. Tratar-se-ia, aí, de tornar impossível a transmissão de um sentido único. Para isso, a seleção dos textos deve privilegiar multivocidade, sua “plurisignificatividade” e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível; a não fixação do sentido deve ser impulsionada pelo jogo excêntrico de textos plurais e, em cada texto, pela manutenção, – e de modo que esteja como que dividido contra si mesmo – da diferença e da tensão entre sua leitura poética e sua leitura hermenêutica. (LARROSA, 2015, p. 131 e 132)

⁸⁰ Pennac (1994), em “Como um romance”, discute dez direitos imprescritíveis do leitor: 1. O direito de não ler; 2. O direito de pular páginas; 3. O direito de não terminar um livro; 4. O direito de reler; 5. O direito de ler qualquer coisa; 6. O direito ao bovarismo (doença sexualmente transmissível); 7. O direito de ler em qualquer lugar; 8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9. O direito de ler em voz alta; 10. O direito de calar.

Explorar atividades de uso estético da linguagem em textos literários, como propõe o critério do edital do PNLD, seria uma maneira de abrir a leitura para a multiplicidade de sentidos.

Esse primeiro critério defende, ainda, a necessidade de as atividades de leitura literária se ocuparem da contextualização da obra em relação à corrente artística a que ela pertence e ao momento histórico em que foi produzida. Esses elementos das condições de produção do texto são marcados também no segundo critério, que visa avaliar se a obra “Expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa (*sic*) compreender suas condições de produção e circulação;” (BRASIL, 2015a, p. 47). Diferentemente do que se propõe no critério anterior, que é explorar elementos de contextualização em atividades, nesse critério, o verbo “expor” sugere uma metodologia transmissiva, nada coerente com a proposta sociointeracionista, o que significa apenas informar em boxes informativos, como de costume em muitos LD, dados biográficos sobre o autor do texto literário. A autoria, os estilos de época e as informações contextuais precisam ser observados nas atividades na medida em que auxiliam na aproximação entre o leitor e o texto. No meu entendimento, por poder induzir a equívocos metodológicos, esse critério deveria ser retirado do edital. O primeiro critério “... e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence” já garante o trabalho contextual.

Destaco, por fim, o último critério, que se relaciona à função humanizadora da literatura, quando destaca atividades que articulam o estudo da língua estrangeira e “manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro...” (BRASIL, 2015a, p. 48). Entendo que estudar a língua espanhola é articulá-la a manifestações artístico-culturais, como a literatura, através de textos literários que proporcionem reflexões humanizadoras. Esse critério está relacionado a um dos objetivos a serem alcançados pelo Ensino Médio, conforme inciso III do artigo 35 da LDB 9.394/1996: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Já é sabido que os critérios do edital servem de base para a elaboração da Ficha de Avaliação que compõe o Guia do Livro Didático. A análise da ficha do guia de 2018 permite afirmar que todos os critérios expostos no edital são contemplados.

Esses critérios são identificados nas seguintes perguntas presentes nos blocos II, IV e IX do Guia PNLD 2018:

BLOCO II – NO QUE SE REFERE AOS TEXTOS, A COLEÇÃO:

34. Reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes de língua estrangeira?
35. Aborda temas compatíveis com o Ensino Médio?
36. Aborda temas que propiciam o engajamento dos estudantes em discussões acerca de questões socialmente relevantes?
37. Contempla variedade de gêneros de discurso?
38. Trabalha relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional?
39. Apresenta – com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas – um conjunto de textos que, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais, promove oportunidades de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que representam culturas estrangeiras e nacionais?
40. Apresenta textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas (científica, jornalística, publicitária, entre outras)?
41. Apresenta textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes suportes (impresso, digital, entre outros)?
42. Favorece o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e à constituição das comunidades que nela se expressam?
43. É isenta de equívocos no que diz respeito à veiculação de conceitos, princípios, informações e procedimentos? (BRASIL, 2017b, p. 58 a 61)

BLOCO IV – NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO E À PRODUÇÃO ESCRITA, A COLEÇÃO:

47. Propõe atividades de leitura que visam a estimular o estudante a expressar sua opinião e a estabelecer associações entre texto e contexto sócio-histórico?
48. Propõe atividades de leitura que dão centralidade à formação de um leitor crítico e reflexivo, capaz de ultrapassar a mera codificação de sinais explícitos, valorizando a dimensão ética da sua formação e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual? (BRASIL, 2017b, p. 62)

BLOCO IX: NO QUE SE REFERE AO CONJUNTO, A COLEÇÃO:

64. Contextualiza as manifestações estéticas em relação ao momento histórico e à corrente artística a que elas se veiculam e explora atividades de uso estético da linguagem? (BRASIL, 2017, p. 67)
71. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e do acolhimento do outro, compatível com a formação do estudante do Ensino Médio? (BRASIL, 2017b, p. 70)

Apesar da ressalva que fiz a um dos critérios, defendo que o edital do PNLD apresenta critérios que são essenciais para avaliar a coletânea de textos literários e as atividades que são propostas nas seções de compreensão leitora. No entanto, a literatura não possui um destaque, como o que lhe foi dado no edital do PNLD 2011, conforme comentado na introdução desta tese.

2.3.4. Categorias de análise usados nesta tese

Minha pergunta de pesquisa é: *O trabalho com o texto literário na coleção de Ensino Médio Confluencia, aprovada no PNLD 2018, colabora para o letramento literário do estudante, na perspectiva intercultural? Se sim, como isso acontece? Se não, por que não colabora?* Para responder essa questão, foi preciso criar duas categorias de análise, as quais se subdividem em outras duas cada:

Categoria 1: Coletânea literária

- 1.1. Que gêneros literários são privilegiados?
- 1.2. Quem são os autores? (marcas de gênero, etnias e nacionalidades)

Categoria 2: Atividades de compreensão e produção de textos literários

- 2.1. Exploram as especificidades do gênero literário e o uso estético da linguagem, na perspectiva do letramento literário?
- 2.2. Colaboram para a formação intercultural dos estudantes?

Os critérios do PNLD, os questionamentos reivindicados pelos Estudos Culturais, a perspectiva intercultural e os estudos sobre o letramento literário, discutidos neste capítulo, foram essenciais para a elaboração dessas categorias, as quais são importantes para entender com que concepção ou concepções de literatura, texto literário, leitura literária, leitor literário, cânone literário, gênero literário a coleção *Confluencia* trabalha.

No capítulo 3, apresento a coleção *Confluencia* ao mesmo tempo em que identifico onde aparecem textos literários. Não há, ainda, análise das atividades.

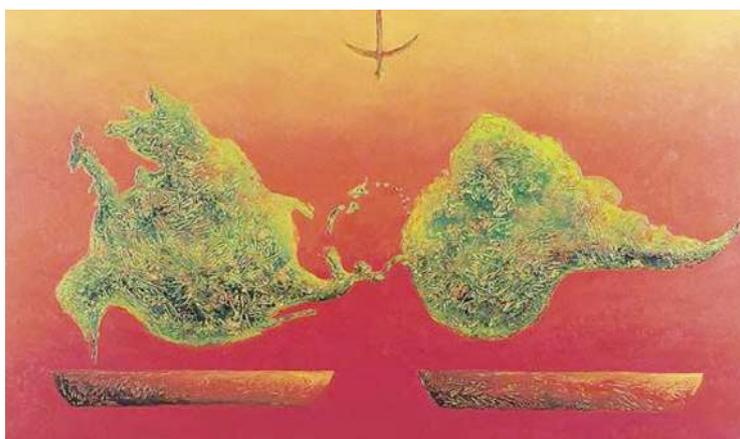
Nos capítulos 4, 5 e 6, faço a análise da obra segundo essas categorias, conforme explicado na introdução, tópico percurso metodológico. A organização desses três últimos capítulos da tese deu-se pela própria estrutura do LD, que trabalha o texto literário de três formas: foco no tema (seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”), foco no gênero (seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”), e foco na apreciação estética (seção “Para disfrutar”). Outro motivo para essa escolha é o fato de o leitor poder ter uma visão geral do trabalho com aquele texto específico, sem recorte de questões, podendo visualizar a atividade como um todo.

Capítulo 3

Coletânea de textos literários e organização da coleção *Confluencia*



(América invertida – Joaquín Torres García, 1943)



(Ni arriba ni abajo – Nicolás García Urriburu, 1993)

“yo no creo que la literatura latinoamericana deba ser esto o lo otro, porque lo mejor que tiene esta región nuestra es que es tan diversa. O sea que contiene todos los colores, los olores, los sabores del mundo [...] Todo lenguaje es legítimo en la medida que las palabras nazcan de la necesidad de decir.”.

Eduardo Galeano (2008)

Minha inspiração para escrever este capítulo partiu de dois desenhos: “El norte es el sur” (1943), do escritor e artista plástico uruguaio Joaquín Torres García; e “Ni arriba ni abajo” (1993), do artista plástico argentino Nicolás García Urriburu. As duas obras de arte propõem uma alteração na representação geográfica das Américas. Enquanto Torres García mantém a verticalidade, mas propondo uma inversão de lugares, onde o norte, lugar para onde se deve caminhar, é o sul, representado pelos países tradicionalmente localizados abaixo da linha do Equador, Urriburu advoga por uma igualdade de posição, girando as Américas de forma a que fiquem em uma linha horizontal. As duas obras questionam a hegemonia econômica, política e cultural do Norte, principalmente a dos Estados Unidos e a dos países da Europa. No entanto, há uma diferença.

Em “El norte es el sur”, ao se questionar a relação de poder norte-sul, a inversão sugere que o foco deve estar voltado para as culturas da América do Sul, conforme escreve em seu ensaio “La Escuela del Sur”:

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur nuestro norte. (TORRES GARCÍA, 1944, p. 393)

O contexto em que esse quadro foi produzido é o de hegemonia econômica e política dos Estados Unidos frente a todos os países da América. Torres García evidencia o sul, destacando-o como um lugar único, singular, que produz sua própria cultura e que deve ser o centro das atenções. O olhar volta-se, então, para o que aqui no sul nós produzimos.

Já na obra de Urriburu, não há um foco específico no norte ou no sul. Como se estivessem em uma balança equilibrada, as Américas são postas lado a lado; simbolicamente, expressa-se, de forma utópica, a união entre os povos americanos. Faz-se uma crítica à falta de integração entre os povos latino-americanos, uma vez que não poderia haver igualdade em um espaço de superioridade imposta por uma única nação.

Proponho traçar um paralelo com o ensino-aprendizagem de ELE no Brasil, em que os Estados Unidos seriam a Espanha, país que ocupou durante um bom tempo espaço centralizador nos manuais didáticos. Nos LDELE do século XX, os países

latino-americanos apareciam como um único bloco e a Guiné Equatorial sequer era mencionada. A Espanha, norte a ser seguido, durante muitos anos, ocupou lugar de destaque com suas expressões artístico-literárias próprias e com sua gramática específica, ou seja, com todo o seu império linguístico-cultural nas salas de aula de ELE no Brasil. Reis (2009, p. 14) discute a ausência de estudos, no Brasil, sobre a América Hispânica e vice e versa:

Infelizmente, por inúmeras razões, o que nos separa é muito mais que a diferença linguística. Ambas as partes do subcontinente, historicamente, estiveram com o olhar muito mais voltado para as nações hegemônicas do norte, Europa e depois Estados Unidos, do que os vizinhos do sul.

Essa preocupação apontada por Reis (2009) vai ao encontro da epígrafe de Galeano, que reconhece uma diversidade *sui generis* na literatura latino-americana.

A diversidade para a formação do leitor literário é fundamental. Do latim *diversitas*, essa palavra significa tudo que diz respeito ao distinto, divergente, variado, diferente. Isso significa que, na perspectiva do letramento literário e da interculturalidade, na hora de escolher os textos literários que irão compor a coletânea de textos no LD, é importante saber selecionar a partir das diferenças, seja pela temática do texto, pela linguagem literária, pelo gênero literário, pela autoria, pela representação.

Fora do ambiente escolar, essa diversidade está presente nas escolhas do leitor. Basta perguntarmos-nos como escolhemos os livros que lemos. Ao entrarmos em uma livraria ou biblioteca, as estantes são organizadas por algum tipo de lógica e os livros catalogados segundo algumas categorias. Isso facilita a vida do leitor, o qual pode selecionar apenas livros de autoras mulheres, ou só poesias, ou suspenses, ou literatura mexicana, ou os mais vendidos no momento, por exemplo. Na maioria das vezes, existem elementos que orientam a escolha do leitor. Por isso, é importante que o LD traga uma variedade de textos literários, de modo a contribuir para a formação do leitor literário.

Essa diversidade é imprescindível principalmente no contexto atual do Ensino Médio, que vem recebendo um novo perfil de estudantes, que têm características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada. Segundo as DCNEM, a escola tradicional

não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos [...] a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2012, p. 152)

Como discutido no capítulo 1, a escola atual recebe um público cada vez mais diverso. São sujeitos atravessados por diferentes realidades sociais e culturais. Essas diferenças precisam ser respeitadas e valorizadas. No contexto do tema desta tese, advogo pela diversidade de autoria na coletânea de textos presentes nos LDELE, já que o LD é parte integrante do currículo. Segundo as DCNEM, o Projeto Político Pedagógico das escolas, que estabelece as diretrizes e expectativas pedagógicas que formam o currículo, deve considerar, entre outros princípios:

XIV – reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade, da diversidade e da exclusão na sociedade brasileira;
XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; (BRASIL, 2012, p. 179)

O conteúdo dos LDELE deve ser coerente com o que propõe o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Evidenciar se há ou não diversidade de autores e temas nos textos literários da coleção *Confluencia*, usada por muitos jovens de escolas de Ensino Médio brasileiras, justifica-se nesta pesquisa de doutorado. Zilberman (2008, p. 117) afirma que “o Ensino Médio pode abrir perspectivas renovadoras, acolhendo e valorizando o cabedal cultural importado pelos alunos para o ambiente estudantil.” No caso específico do estudo de línguas estrangeiras, o encontro com diversas culturas amplia essas perspectivas, conforme o *Guia do Livro Didático* de LEM do PNL 2018:

Nesse processo de reconhecimento do outro e redescoberta de si, o (a) jovem passa a ver o mundo como um colorido e multifacetado caleidoscópio, onde cada parte, cada cor, cada formato, contribui para a composição de um todo heterogêneo e em constante mutação. Assim, a complexidade humana se torna tangível, e o ensino de LEM assume um papel fundamental no processo de sensibilização do sujeito a fim de que possa valorizar e, acima de tudo, dialogar com a diferença. (BRASIL, 2017b, p. 13)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a coleção *Confluencia* e delimitar os planos de natureza primária e secundária (DIONÍSIO, 2000) que serão analisados. Para isso, foi necessário: 1. descrever os pressupostos teórico-metodológicos e as seções que a organizam; 2. listar os textos literários que a compõem em propostas de compreensão e produção textuais orais e escritas.

O procedimento utilizado foi a leitura e análise de cada página do LE e do GD, desde a capa e apresentação da coleção até as referências bibliográficas. As perguntas que quero responder são: Quais são os pressupostos teórico-metodológicos da coleção? Há orientações específicas quanto ao ensino de literatura de língua espanhola? Quais são as seções e subseções presentes na coleção? Para que servem? Há texto literário? Onde ele aparece? Há seções específicas cujo foco seja o texto literário?

Este capítulo está organizado em três partes. No item 3.1, **Formas de organização de LDELE**, discuto as possíveis formas de organização de uma coleção didática de ELE, com exemplos de LDELE de cada um dos períodos discutidos no capítulo 1. Como normalmente se organizavam os livros tradicionais, como o *Manual de Espanhol*? E os livros da era de abordagem comunicativa, como o *Vamos a hablar*? E os livros aprovados no PNLD de uma maneira geral? Como se organiza a coleção *Confluencia*? No item 3.2, **O que diz o Guia Didático da coleção *Confluencia*? Diz algo sobre o ensino de literatura de língua espanhola?**, descrevo e analiso o GD da coleção *corpus* de pesquisa com o objetivo de verificar se a obra expõe o que entende por texto literário e se há definições metodológicas sobre o ensino de literatura. Há alguma orientação quanto ao papel que a literatura ocupa no ensino-aprendizagem de língua espanhola e sobre como o texto literário é abordado ao longo das unidades? No item 3.3, **Seções da coleção *Confluencia* e os textos literários que as compõem**, apresento as seções da coleção ao mesmo tempo em que identifico os textos literários nela presentes. Há seção específica em que só há textos literários? Ou eles são trabalhados em qualquer seção? Só há texto literário para leitura ou se propõe, também, a escuta e produção oral e escrita de gêneros da esfera literária?

A expectativa é que essa descrição pormenorizada contribua para o conhecimento do perfil da coleção *Confluencia* no que diz respeito à presença de textos literários.

3.1. Formas de organização de LDELE

Os LD da área de línguas estrangeiras podem ser organizados de diversas maneiras: por temas gramaticais, por gêneros discursivos, por temas transversais, por funções comunicativas, por projetos, por estilos de época. A forma de organização, normalmente, é explicitada no GD, em uma seção que explica a estrutura da coleção. De forma não tão explícita, pode-se identificar essa organização a partir do sumário, que contém, minimamente, os títulos das unidades e/ou capítulos que compõem a obra didática.

Na época dos primeiros manuais de ensino de ELE, na década de 1940, não existiam guias didáticas e a organização era explicitada no índice das coleções, que continham os títulos de cada capítulo. O *Manual de Espanhol* (BECKER, 1945) é um exemplo. No índice, que trazia os títulos dos capítulos, podia-se verificar sua organização por temas gramaticais (Lexeologia e Sintaxe) e por temas literários (História literária e Antologia com obras dos principais escritores de literaturas espanhola e hispano-americana):

Figura 9: Índice da coleção *Manual de Espanhol*, 2ª edição, 1945

ÍNDICE		386 IDEL BECKER	MANUAL DE ESPANHOL 387
PRÓLOGO DE ROBERTO F. GIUSTI 7		ETIMOLOGIA pág.	<i>Trechos fáciles en prosa e verso</i> 197
PREFÁCIO DO AUTOR 11		FORMAÇÃO DAS PALAVRAS. Derivação, composição e parassíntese. Sufixos. Prefixos. 100	
Gramática		SINTAXE	Antologia
Difusão da língua espanhola (quadro) 14		CONCORDÂNCIA. Concordância antiga e moderna. Principais regras de concordância. 112	ESPANHOLA pág.
LEXEOLOGIA		REGÊNCIA. Objeto direto preposicional. Regime dos verbos e adjetivos 118	*** <i>Mío Cid</i> 205
FONOLOGIA. Princípios fonológicos. Sons. Yema. V-R. Alfabeto gráfico. Alfabeto fonético. Vogais. Ditongo e triângulo. Consoantes. Regras de enfaque. 15		CONSTRUIÇÃO 123	GONZALO DE BERRIO. <i>Milagro de Nuestra Señora</i> 207
ORTOGRAFIA. Nota histórica. Paralelo com o português. A Acentuação Espanhola. Regras ortográficas. Alterações ortográficas regulares. Símbolos de interrogação e admiração. Abreviaturas mais usadas. Regras de acentuação gráfica. 25		SINTAXE FIGURADA. Hipérbato. Elipse. Pleonismo. Síntese 125	DEYARTE DON JUAN MANUEL. <i>El Conde Lucanor</i> 209
DIVERGÊNCIAS LEXICOLÓGICAS. Heterogênicas. Divergências ortográficas. Heterogênicas. Falso sinônimos. 38		VÍCIOS DE LINGUAGEM. Barbaquismo. Eclerismo. Cacofonia. Arfologia. Metonímia e personificação 128	*** <i>Romance de la hija del rey de Francia</i> 211
FAIXONOMIA		ARCAÍSMOS E NEOLOGISMOS 138	MARCELA DE SANTIAGANA. <i>Servantía de la Penitencia</i> 212
ARTIGO. Artigo anexo. Omissão do artigo definido. Contrações substantivo. Gênero. Número. Plural de grau 40		IDOTISMOS. A 141	JOSE MANRIQUE. <i>Cupido</i> 213
SUBSTANTIVO. Gênero. Número. Plural de grau 43		REGIONALISMOS. Divergências léxicas entre a Espanha e a América 142	GIL VICENTE. <i>Cupido. Romance</i> 216
ADJETIVO. Adjetivos demonstrativos, possessivos, cardinais, ordinais, multiplicativos, fracionários, indefinidos. <i>Amal, estranheza, sendo</i> . Apócope dos adjetivos. Gênero. Grau. Colocação dos adjetivos 54			FERNANDO DE ROJAS. <i>La Celestina</i> 218
PRONOME. Pronomes pessoais. <i>Foco. Letra e letra. Colocação dos pronomes. Especificação dos pronomes. Dupla função do pronome anexo. Pronomes possessivos demonstrativos, relativos, interrogativos. As palavras le e que. Pronomes indefinidos</i> 63			GARCILASO DE LA VEGA. <i>Épicas</i> 221
VERBO. Generalidades. Verbos auxiliares (<i>haber e ser</i>). Verbos regulares. Verbos irregulares (2 classes). Verbos de irregularidade especial. Partidos irregulares 70		História literária	FRAY LUIS DE LEÓN. <i>Vida retirada. A Felipe Ruiz</i> 223
ADVÉRBO. Advérbios correativos. Classificação. Locuções advérbias 100		LITERATURA ESPANHOLA	SAN JUAN DE LA CRUZ. <i>Cântico espiritual entre el alma y Cristo su esposo</i> 225
PREPOSIÇÃO 103		MANIFESTAÇÕES PRIMITIVAS. Generalidades. Epopéia primitiva. <i>Moisés de judária. Mestre de eleccão. Início da poesia. Poesia lírica</i> 147	*** <i>Soneto (A Cristo crucificado)</i> 228
CONJUNÇÃO 105		DAIDADE MÉDIA À RENASCENÇA (fins do século XIV, século XV) Fútes cultas. <i>Romances. Novelas de cavalaria. Textos: Juan del Encina. Apogeu da Renascença: Lo Colastina</i> 155	RODRIGO CARRO. <i>A las ruinas de Jélicón</i> 227
INTERJEIÇÃO 107		IDADE DE OURO. século XVI século XVII (Cervantes. Dramas) 161	ALONSO DE ERCELLA. <i>La Armonia</i> 228
		CULTURANISMO E CONCEITISMO. <i>Desobediência</i> 169	JUAN DE MENCHACA. <i>España</i> 229
		PSEUDOCCLASSICISMO (século XVIII) 170	SANTA TERESA. <i>Vida</i> 231
		ROMANTISMO. REALISMO (século XIX). Romantismo. Período da Restauração. Realismo 172	*** <i>Lazarillo de Tormes</i> 231
		GERAÇÃO DE 68. CONTEMPORÂNEOS. Modernismo. Pós-modernismo. Ultrapostmodernismo 178	CERVANTES. <i>Don Quixote de la Mancha</i> 233
		LITERATURA HISPANO-AMERICANA	LOPE DE VEGA. <i>"Un sueno me manda hacer 'Ysotari'". "Dale sueno a un pejarillo un dia". <i>Juana. A mis solitarios ojos</i></i> 238
		GENERALIDADES 181	QUINTANA. <i>Historia de la vida del Baco</i> 241
		ÉPOCA COLONIAL. Presunções 182	CALDERÓN DE LA BARRA. <i>A las Hues. La vida es sueño</i> 243
		ÉPOCA NACIONAL. Classicismo. Romantismo. Nativismo. Prouna. Realismo. Modernismo. Futuras. Contemporânea. Teatro. <i>Foco, estado, história, crítica</i> 184	GÓNGORA. <i>Canción (anagrama). Soliloquio</i> 245
			GRACIÉN. <i>El crítico</i> 247
			PÉREZ. <i>Paralelo de tempos (português e galês)</i> 249
			Hernán Cabanillas. <i>Felicidad (poemas galês)</i> 251
			RAMÓN DEL VAL. <i>El siglo y la muerte</i> 253
			MORÁN. <i>El al de las niñas</i> 251
			QUINTANA. <i>A España después de la Revolución de Mayo</i> 255
			BARRONEDA. <i>Canto a Toros</i> 257
			ZORILLA. <i>A buen fin mejor tiempo</i> 258
			BÉCQUER. <i>Rivera</i> 261
			LARSA ("Fíguro"). <i>El castellano viejo</i> 265
			CAMPANER. <i>Quinta espina vertebral</i> 266
			VALERA. <i>Poema finis</i> 269
			PEREDA. <i>Solista</i> 271
			NÚÑEZ DE ARCE. <i>Tratado</i> 273

388 IDEL BECKER		MANUAL DE ESPAÑOL 389	
GARCÉS, Trojador. <i>Duño Perjeón</i>	274	RUBÉN DARÍO. <i>Marcha triunfal</i>	351
EMILIA PARDO BAZÁN. <i>La paloma azul</i>	276	AMADO NERVO. <i>El día que me quieras. Ofertorio. Lejanía. El en- cuentro</i>	352
CATELLA. <i>Nocturno lejano</i>	278	JOSÉ ENRIQUE RODÓ. <i>Arde</i>	355
PLACIDO VALDÉS. <i>La noche de un necesitado</i>	279	JOSÉ SÁNCHEZ CABRERO. <i>La ocasión del camino</i>	356
GERAÇÃO DE 88. CONTEMPORÂNEOS		LOPELLO LATORRE. <i>Las vueltas del oro. Inocencia alborada</i>	358
<i>págs.</i>		ENRIQUE LABREYA. <i>La gloria de Don Ramiro</i>	360
UNAMUNO. <i>Vida de Don Quijote y Sancho. Las tribulaciones de Sancho</i>	285	JOSÉ IMBERTO. <i>El hombre melancólico</i>	361
BLASCO IBÁÑEZ. <i>Mora Nocturna</i>	287	ROBERTO J. FAYRÓ. <i>El resurgimiento de Lancha</i>	363
MÉNDEZ PIDAL. <i>La lengua española</i>	289	BENITO LYNCH. <i>Pala verde</i>	364
VALLE-LECLÁIN. <i>Soneto de primavera. Soneto de estío. Soneto de otoño</i>	290	EDUARDO GÓMEZ. <i>Don Segundo Sombra</i>	365
Pío BARBA. <i>Mari Beltrán. Epico de las mujeres católicas del río. Zoología al amanecer</i>	292	B. FERNÁNDEZ MORÓN. <i>Institución al hogar</i>	368
RABINO DE MONTU. <i>Hacienda y Don Quijote</i>	293	ENRIQUE BANCHE. <i>Balthazar. Soneto. Romance</i>	369
ANTONIO MACHADO. <i>El regreso. Alimento de estío. Cántico. "Dado el reloj las doce"</i>	295	JOSÉ EUSTAZO RIVERA. <i>La serpiente</i>	371
AGUIRRE. <i>Castilla. La ruta de Don Quijote</i>	299	EDUARDO GALLARDO. <i>Duño Beltrán</i>	372
GARCÍA MIER. <i>Los caracoles</i>	301	ALFONSO RIVERA. <i>Romances del Río de Ebro</i>	373
JUAN RAMÓN JIMÉNEZ. <i>Recuerdos sentimentales. Platero y yo. "La he puesto ese tono"</i>	302	ARTURO CAPDEVILA. <i>Babel y el castellano</i>	374
RAMÓN PÉREZ DE AYALA. <i>La ruta de la esposa</i>	305	ALFONSO SPINNA. <i>La paloma. Toy a dormir</i>	375
ORTIGA Y GOMEZ. <i>Memorias del Quijote. La pampa. Proceso</i>	306	JUANA DE IBARBOURDI. <i>Como la primavera</i>	377
FERRERON DE OCHOA. <i>Lengua y rima. Individualismo español</i>	308	GABRIELA MISTRAL. <i>Amor amaro. Maricón. La ruta del raso</i>	378
GARCÍA LORCA. <i>Canción de juncos. Muerte de Anacleto de Camborio</i>	309	ROBERTO F. GIJÓN. <i>El día que me quieras en la estación media</i>	381
AMADO ALONSO. <i>La lengua española. Castellano, Español, Idioma Nacional</i>	311		
HISPANO-AMÉRICA			
GABRIELA DE IBICA. <i>Compendio de rima</i>	315		
SAN JUAN DE LOS RÍOS. <i>Estrofa. Soneto</i>	316		
ARMÉNDEZ BELLA. <i>A la agricultura de la zona tórrida. La oración por todos</i>	317		
JOSÉ JOAQUÍN DE OLMEDO. <i>La victoria de Junín</i>	319		
JOSÉ MARÍA HERRERA. <i>El Volcán</i>	320		
JUAN CHEZ VARELA. <i>El 85 de mayo de 1885, en Buenos Aires</i>	321		
BERNABÉ RICHTERVELLA. <i>La cometa</i>	323		
ENRIQUE F. SARRIENY. <i>Figurado</i>	324		
GEMELUS GÓMEZ DE AVELLANEDA. <i>Amor y orgullo</i>	326		
JOSÉ MARGOL. <i>Avulsión</i>	327		
JOSÉ BALAS. <i>Morbo</i>	329		
JUAN MONTALVO. <i>El becerro. Coplillo que se le ahogaron a Cervantes</i>	332		
RICARDO PALMA. <i>Tradiciones peruanas</i>	333		
JOSÉ FERNÁNDEZ. <i>Morbo Puro</i>	337		
OLIVERAS VICTOR ANDRÉS. <i>El niño de ciberón. El ensayo material</i>	339		
JUAN ESCOBILLA DE SAN MARTÍN. <i>Talari</i>	342		
MERCEDES LANÉ. <i>Juvenio</i>	344		
JOSÉ MARÍ. <i>La rosa blanca. San Martín. Balar. Longilino</i>	347		
JOSÉ ANTONIO ENYA. <i>Nocturno</i>	349		

A literatura, então, era um dos eixos organizadores da obra. Havia textos literários completos e fragmentos na seção “Trechos fáceis em prosa e verso”, que apresentava uma antologia de textos espanhóis e hispano-americanos. Não havia propostas de atividades com esses textos literários no LD. As atividades deveriam ser elaboradas pelos professores. Outro LDELE adotado nessa época, *El español del colegio*, de Beatriz Magalhães de Chacel, também seguia essa organização, com base no *Programa de Espanhol* dos cursos clássico e científico. A primeira parte era formada por temas gramaticais, a segunda por fragmentos de textos literários de autores espanhóis e hispano-americanos e a terceira por noções de história literária.

Diferentemente dos livros de abordagem tradicional, os de abordagem comunicativa, em sua maioria, organizavam-se por funções comunicativas, dentro de uma abordagem nomenclacional-funcional. O objetivo principal do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, nesse contexto, é a aquisição de uma competência comunicativa – capacidade de fazer uso dos enunciados da língua em situações concretas de comunicação – através de atividades que oportunizam interações mais próximas a situações reais de comunicação entre alunos e entre professores e alunos. Essas atividades possibilitam o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever). Na figura 10, pode-se visualizar o índice de um das coleções mais usadas na década de 1990, dita como de abordagem comunicativa – *Vamos a hablar*:

Figura 10: Índice da coleção *Vamos a hablar*, 2ª edição, volume 1, 1991

Índice	
Lección 1ª	
Primer encuentro	7
1. Verbo <i>ser</i> (presente de indicativo)	8
2. Mire y describa: <i>En el aula</i>	11
3. Verbo <i>estar</i> (presente de indicativo)	12
4. Vamos a saludarnos	14
5. Un poquito de fonética: Las vocales, 1	15
6. Género y número: Artículos	
Sustantivos	16
Adjetivos	18
Lectura: <i>Me llama Jorge</i>	18
Poesía: "El dormir es como un poema..." de Juan Ramón Jiménez	19
Pasatiempos: Sopa de letras	19
Lección 2ª	
Paseo por Madrid	20
1. Verbo <i>ir</i> (presente de indicativo)	22
Verbo <i>sentir</i> (presente de indicativo)	23
2. Mire y describa: <i>En la calle</i>	26
3. Aquí, allí, allá	28
4. Vamos a presentarnos	28
5. Un poquito de fonética: Las vocales, 2	29
...y algo de ortografía: La <i>ñ</i>	30
6. Verbo <i>haber</i> (presente de indicativo)	32
Lectura: <i>La substitución del hotel</i>	33
Canción popular: <i>La Taveru</i>	34
Pasatiempos: Juego del "Ven, veo..."	34
Lección 3ª	
Una conversación telefónica	35
1. Verbo <i>hablar</i> (presente de indicativo)	37
2. Verbo + complemento directo	37
3. Mire y describa: <i>En la casa</i>	39
4. Los números	40
5. Vamos a hablar por teléfono	42
6. Un poquito de fonética: Vocales mudas	
...y algo de ortografía: La <i>ll</i>	44
7. Verbos irregulares acabados en <i>-er</i> (presente de indicativo)	45
Lectura: <i>Un delicioso desayuno</i>	47
Canción popular: <i>Soy el florero</i>	48
Pasatiempos: Humor	49
Lección 4ª	
Visita a un mercado	50
1. Verbo <i>comer</i> (presente de indicativo)	52
2. Mire y describa: <i>En el mercado</i>	53
3. Verbos irregulares acabados en <i>-er</i> (presente de indicativo)	54
4. Vamos a comprar	55
5. Un poquito de fonética y algo de ortografía: La <i>s</i>	56
6. Los colores	57
Lectura: <i>Un viaje</i>	60
Poesía: "Cultivo una rosa blanca..." de José Martí	61
Pasatiempos: Adivinanzas	61
Lección 5ª	
Para antes de ayer	62
1. Otros verbos irregulares acabados en <i>-er</i>	63
2. Mire y describa: <i>En el parque</i>	66
3. Los días y el tiempo	67
4. Vamos a pedir información	69
5. Un poquito de fonética y algo de ortografía: La <i>b</i> y la <i>v</i>	70
6. Verbo <i>ser</i> (pretérito perfecto simple)	
Verbo <i>estar</i> (pretérito perfecto simple)	72
Verbo <i>ir</i> (pretérito perfecto simple)	72
Verbo <i>venir</i> (pretérito perfecto simple)	72
Lectura: <i>Mala memoria</i>	73
Canción popular: <i>A la mar</i>	74
Pasatiempos: <i>El queso de la vieja y el viejo</i>	75
Lección 6ª	
Una comida especial	76
1. Verbo <i>vivir</i> (presente de indicativo)	
Verbos irregulares acabados en <i>-ir</i>	78
2. Mire y describa: <i>En el centro de la ciudad</i>	81
3. La hora	82
4. Vamos al cine	83
5. Algo de ortografía y un poquito de fonética: El fonema /r/	84
6. Verbo <i>ser</i> (pretérito imperfecto)	
Verbo <i>estar</i> (pretérito imperfecto)	
Formación del pretérito perfecto compuesto	
Lectura: <i>Una noche de fiesta</i>	85
Canción: <i>Se equivocó la paloma</i> de Rafael Alberti	88
Pasatiempos: Trabalenguas	89
	90

Os títulos das lições – “Una conversación telefónica”, “Paseo por Madrid” e “Visita a un mercado” – são as funções comunicativas a serem estudadas no LD. A seção “Lectura” apresenta textos do tipo narrativo, porém de autoria dos próprios autores do LD. Não se expõem, nessa seção, textos literários de autores da literatura de língua espanhola que circulam socialmente. No índice, pode-se observar a presença de textos literários ao final de cada lição, geralmente poemas e letras de canção. No entanto, também não havia atividades para leitura desses textos. Na seção “Pasatiempos”, também havia textos literários, como as adivinhas, com a função de ludicidade. Portanto, diferentemente do *Manual de Espanhol*, os LD que começaram a ser usados na década de 1990, como o *Vamos a hablar*, não se organizavam por estilos de época e textos literários (ainda que a literatura estivesse presente), mas por funções comunicativas.

Com a publicação dos PCN (1998a) e das OCEM (2006), os LDELE começaram a adotar outro tipo de organização. No caso das coleções analisadas pelo PNLD – primeira avaliação em 2006, depois obras aprovadas a partir do PNLD 2011 – o modo de se estruturar o livro passou a ser por temas de forma geral. As resenhas das coleções aprovadas que constam no *Guia do Livro Didático* de LEM do segmento Ensino Fundamental II indicam isso, conforme informações do quadro abaixo:

Quadro 7: Citações de resenhas do PNLD de Línguas Estrangeiras – Ensino Fundamental II

LDELE	Informações da resenha sobre a forma de organização
<i>Español - ¡Entérate</i>	“Os quatro volumes desta coleção organizam-se em oito unidades temáticas” (BRASIL, 2010, p.23)
<i>Saludos</i>	“Os quatro volumes desta coleção organizam-se em oito unidades temáticas” (BRASIL, 2010, p. 29)
<i>Formación en español: lengua y cultura</i>	“As unidades são temáticas e possibilitam o trabalho intertextual e interdisciplinar” (BRASIL, 2013b, p. 23)
<i>Por el mundo en español</i>	“Os quatro volumes do Livro do Estudante dessa coleção estão organizados em quatro unidades temáticas; cada unidade está dividida em dois capítulos que tratam de um mesmo tema central” (BRASIL, 2016c, p. 41)
<i>Entre líneas</i>	“A coleção se organiza, nos quatro Livros do Estudante, em oito unidades temáticas” (BRASIL, 2016c, p. 36)
<i>Cercanía</i>	“A coleção apresenta nos quatro Livros do Estudante a mesma estrutura de oito unidades temáticas” (BRASIL, 2016c, p. 47)

O mesmo ocorre com os livros aprovados para o segmento do Ensino Médio se são observadas as coleções aprovadas no PNLD 2012 e 2015. Os MP dos LDELE *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, *Síntesis: curso de lengua española*, *El arte de leer español* e *Cercanía Joven* explicitam a organização das obras por unidades temáticas. Nas resenhas que compõem o Guia de cada um dos Programas, também se indica essa organização por temas. Acredito que esse fato esteja relacionado ao que propõem os PCN Temas transversais (1998b) e as OCEM (2006), que trazem exemplos de temas geradores para discussão na sala de aula de ELE. No capítulo 3 das OCEM, por exemplo, sugere-se que “o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles.” (BRASIL, 2006, p. 142). Os temas geradores sugeridos no capítulo 4 são um exemplo de temas encontrados nesses LDELE aprovados no PNLD:

Vale lembrar que o estabelecimento de grandes temas geradores pode auxiliar, muito, tanto na definição dos objetivos quanto dos conteúdos [...] pensando sobretudo na idéia (*sic*) de transversalidade, tão presente na lei que rege a educação brasileira – podem-se incluir reflexões sobre:

- políticas: formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc;
- econômicas: poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc;
- educação: sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc;
- sociais: habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc;
- esportes: valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc;
- lazer: opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais;
- informação: papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação,

meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc;

- línguas e linguagens: questões relativas a políticas lingüísticas (*sic*), à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc. (BRASIL, 2006, p. 149-150)

Como uma das autoras das coleções *Cercanía* (2012; 2015) e *Cercanía Joven* (2013; 2016), li esses documentos oficiais de parametrização de disciplinas, publicados pelo MEC, e segui as sugestões de organização das unidades por temas transversais. No entanto, isso não significa que não haja uma abordagem, nas atividades com as quatro habilidades, que considere os gêneros discursivos, ou que não haja propostas de projeto, como a seção final de cada capítulo, intitulada *Proyecto*. No caso da coleção do Ensino Médio, esses projetos são de leitura de textos literários e, em alguns, de produção. A coleção *Cercanía Joven* destaca a leitura literária, no tópico “La especificidad de la literatura”, conforme se sinaliza no GD:

La literatura es una manifestación artística que se vale de la lengua, un elemento inherente a la construcción afectiva e intelectual del ser humano. El trabajo didáctico sobre los textos literarios en esta colección pretende hacer que el alumno note que la literatura representa un uso de la lengua no sustituible por ninguna otra forma de expresión. [...] Las actividades desarrolladas en los tres volúmenes de la colección llevan al estudiante a asociar texto literario a estilo, contexto sociohistórico y cultural de la época en cuestión, a través de géneros literarios diversos: cuento, crónica, poema, oda, texto dramático y novela. En todas las unidades hay un proyecto de literatura, en que los alumnos leen autores clásicos y contemporáneos de la literatura hispanoamericana y española [...] La propuesta de los proyectos, además de relacionar la literatura con otras artes (la fotografía, el cine, el teatro, la pintura, la escultura y la gastronomía...), tiene como objetivo: a) sensibilizar estéticamente al alumno para que aprecie las diferentes formas artísticas de producción expresiva que utilizan diferentes lenguajes. b) valorar la fruición artística como una experiencia que da acceso al conocimiento y comprensión de lo humano en la diversidad de sus manifestaciones en el mundo. c) pensar la contribución de la literatura al desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural de los estudiantes al ayudarlos a construir su competencia literaria. d) presentar actividades con textos literarios de diferentes géneros y registros. e) investigar el contexto histórico-cultural en que se han producido las obras literarias, así como sus relaciones con otras expresiones de la cultura. (COIMBRA e CHAVES, 2016, p. 215-216)

Ainda que haja um destaque, nesse LDELE, para a literatura, os nove projetos literários propostos ao longo da coleção não fazem parte da estrutura interna das unidades. Dessa maneira, não se pode concluir que a literatura é seu eixo organizador.

Como visto, até o PNLD 2015, as coleções se organizavam por temas. No PNLD 2018, houve uma mudança em duas das três coleções aprovadas. Diferentemente da coleção *Cercanía Joven* (2016), as coleções *Sentidos en lengua española* (2016) e *Confluencia* (2016) não se organizam exclusivamente por temas. No caso de *Sentidos en lengua española*, seu eixo organizador são os gêneros discursivos. No GD, tópico “Nossa organização”, explica-se como foi feita a seleção dos gêneros discursivos: “Os gêneros são inúmeros e, portanto, a seleção que fizemos se baseia em escolhas pautadas nas relações com as possíveis práticas sociais, de preferência em espanhol, dos estudantes.” (COSTA e FREITAS, 2016, p. 170). Explicitam-se, também, os gêneros foco de cada unidade, conforme quadro a seguir:

Quadro 8: Organização da coleção *Sentidos en lengua española* por gêneros discursivos

Volume	Unidade	Gêneros
1	1	Apresentação de trabalho
	2	Notícia (leitura e audição), esquema de conteúdo (escrita) e exposição oral (fala)
	3	Cartaz de campanha social (leitura e escrita) e anúncio de campanha social (audição e fala)
	4	Verbetes enciclopédico (leitura), programa documentário (audição), resumo (escrita e fala)
2	1	Apresentação institucional (leitura, audição, escrita e fala)
	2	Verbetes de dicionário (leitura), <i>cuña radial</i> (audição e fala) e mapa semântico (escrita)
	3	Resenha jornalística (leitura, escrita e audição) e <i>playlist</i> comentada (fala)
	4	Reportagem (leitura e audição), comentário crítico (escrita) e denúncia de moradores (fala)
3	1	História em quadrinhos (leitura e escrita) e monólogo de humor (audição e fala)
	2	Entrevista jornalística (leitura e audição), carta de apresentação (escrita) e vídeo currículo (fala)
	3	Artigo de divulgação científica (leitura), relatório oral (audição e fala) e folheto educacional (escrita)
	4	Artigo jornalístico de opinião (leitura), palestra (audição), carta do leitor (escrita) e apresentação de pôster (fala)

Ainda que ao longo da coleção, principalmente no apêndice “Entreculturas”, cujo objetivo é possibilitar aos estudantes o acesso a manifestações estéticas do mundo hispânico, especialmente literárias, apareçam propostas de leitura de textos literários, os gêneros literários não são destacados como foco das unidades. Apenas a unidade 1 do volume 3 apresenta gêneros da esfera literária: história em quadrinhos e monólogo de humor. Os gêneros da esfera jornalística, escolar e social são os mais trabalhados no interior das unidades como bem explicita o GD, no quadro a seguir:

Quadro 9: Esferas e gêneros discursivos da coleção *Sentidos en lengua española*, p.172, GD

Esferas Volume	Escolar, acadêmica e de referência	Jornalística	Social	Cultural e de lazer	Institucional e do trabalho
Volume 1	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de conteúdo • Exposição oral • Verbete enciclopédico • Resumo 	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Programa documentário 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz de campanha social • Anúncio de campanha social 	-	-
Volume 2	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete de dicionário • Mapa semântico 	<ul style="list-style-type: none"> • Resenha jornalística • Reportagem • Comentário crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cuñe radial</i> • Denúncia de moradores 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Playlist</i> comentada 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação institucional
Volume 3	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo de divulgação científica • Relatório oral • Palestra • Apresentação de pôster 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista jornalística • Artigo jornalístico de opinião • Carta do leitor 	<ul style="list-style-type: none"> • Folheto educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • História em quadrinhos • Monólogo de humor 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de apresentação • Videocurrículo

No caso da coleção *Confluencia*, a organização se dá pelo desenvolvimento de projetos, conforme explicações do GD, no tópico intitulado “Enseñanza por proyecto de aprendizaje y de investigación”, que defende a aprendizagem por meio de uma metodologia com base em projetos de trabalho, a partir das teorias de Hernández (2007): “En los proyectos, por principio, se trata de enfrentar la complejidad, abriendo puertas que amplíen el deseo de los alumnos por seguir aprendiendo a lo largo de su vida.” (HERNÁNDEZ apud PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 85). Essa forma de organização da obra também é explicitada para o aluno, na apresentação da coleção, local em que os autores afirmam que o objetivo do estudo é a realização de projetos: “En esta colección didáctica te proponemos elaborar proyectos basados en el trabajo colaborativo, en el descubrimiento conjunto de nuevas realidades y en la reflexión compartida...” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, *presentación*).

Ainda que as unidades sejam organizadas por projetos, isso não significa que não haja seleção de temas no LD. No GD, tópico intitulado “Interdisciplinaridad: temas transversales que articulan la colección”, esclarece-se o seguinte:

Aunque en la enseñanza por proyectos, en sentido estricto, compete siempre a los(as) estudiantes elegir los temas y proyectos que van a ser realizados, en el caso de nuestra colección hacemos, siguiendo las Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), una propuesta de temas suficientemente amplia y abierta, para que la iniciativa de estudiantes y profesores(as) encuentre también espacio y sea siempre contemplada. La propuesta se basa, por tanto, en los temas transversales que figuran en las Orientações curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) y en las Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 173)

Essas informações do GD são visualizadas no LE. Como exemplo, em cada abertura de unidade, há informações sobre o projeto que se realizará, com base em temas. Na unidade 3 do volume 1, informa-se que:

En esta unidad vamos a hablar sobre cuerpos. Discutiremos como los ve la gente, los estereotipos y los prejuicios sobre modificaciones corporales y formas de vestir. A lo largo de la unidad, realizaremos actividades orientadas con el objetivo de elaborar un proyecto en el que proponemos una campaña de concienciación dirigida a la comunidad escolar sobre la diversidad de gustos, de opiniones y de forma de ser. (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 61)

As informações presentes no *Guia de Livros Didáticos* de LEM do PNLD 2018 sobre a organização da coleção *Confluencia* confirmam minha análise:

Os três volumes do Livro do Estudante estão organizados em quatro unidades temáticas com seus respectivos projetos. Estes oferecem sequências de textos organizados a partir do gênero discursivo em foco na unidade. Dessa forma, como o gênero discursivo conecta a linguagem e a vida social, as propostas de projetos visam a inserção da língua espanhola de alguma maneira na vida do(a) estudante. (BRASIL, 2017b, p. 44).

A coleção possui, ao todo, 12 unidades/projetos, assim distribuídos no quadro:

Quadro 10: Unidades/Projetos da coleção *Confluencia*

Volume	Unidade	Projeto
1	1	“Juntos”: campaña de convivencia en la escuela
	2	“Medios”: exposición de fotografías
	3	“Cuerpos”: exposición sobre la diversidad en la escuela
	4	“(Des)Cortesías: presentación teatral
2	1	“Memorias”: exposición de entrevistas sobre memorias escolares
	2	“Escuelas”: tendedero literario de microrrelatos
	3	“Periferias”: recital de raps
	4	“Hablas”: audiolibro de una antología literaria
3	1	“Lenguas”: campaña de concienciación sobre la diversidad lingüística
	2	“Ecopolémicas”: libros de cartoneros
	3	“Trabajos”: talleres para compartir saberes
	4	“Palabras”: nuestro diccionario – redefinir el mundo

Como se pode observar, cinco desses projetos, quase a metade, estão relacionados ao universo da literatura. Merece destaque o volume 2, que, das quatro unidades, três são propostas que envolvem a esfera literária. Esses projetos não fazem parte de um apêndice, como nas coleções *Sentidos en lengua española* (2016) e *Cercanía Joven* (2016). São desenvolvidos no interior das unidades. Por esse motivo, a coleção *Confluencia* foi escolhida como *corpus* de análise.

3.2. O que diz o Guia Didático da coleção *Confluencia*? Diz algo sobre o ensino de literatura de língua espanhola?

Na coleção *Confluencia*, o GD intitula-se “Guía Didáctica”. Cada volume referente ao Ensino Médio possui 45 páginas. Organiza-se em duas partes: a primeira é uma reprodução do LE, contendo sugestões de respostas e comentários para os docentes sobre os exercícios propostos nas unidades; e a segunda organiza-se em dois blocos, fundamentos teórico-metodológicos, com bibliografia e sugestões bibliográficas temáticas, e orientações e sugestões específicas para cada unidade do LE.

O *Guia do Livro Didático* de LEM do PNLD 2018 avalia da seguinte forma o GD da coleção *Confluencia*:

Descreve a organização geral da obra, os objetivos da proposta didático-pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos, plenamente desenvolvidos no **Livro do Estudante**. Também apresenta orientações ao(à) professor(a) para o uso dos volumes e das unidades e constitui uma fonte de complementação e atualização docente, possibilitando uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Dessa forma, colabora para o processo formativo, apresentando várias correntes teóricas que discorrem sobre linguagem, a maior delas atualizadas e recentes, favorecendo, assim, o aprofundamento das questões dentro e fora de sala de aula. (BRASIL, 2017b, p. 46)

Interessa-me descrever e analisar os fundamentos teórico-metodológicos, especificamente os relacionados à esfera literária caso haja. Esse tópico organiza-se em dez itens: 1. “Los modelos de aprendizaje y la colección”, 2. “Enseñanza por proyectos de aprendizaje y de investigación”, 3. “Expresión y comprensión oral”, 4. “Literacidad crítica: lectura y escritura”, 5. “Evaluación formativa y autoevaluación”, 6. “Enseñanza-aprendizaje de lenguas próximas”, 7. “Enfoque comunicativo: los géneros discursivos”, 8. “Heterogeneidad de la lengua”, 9. “Interdisciplinaridad: temas transversales que articulan la colección”, e 10. “Organización interna de las unidades”. Descreverei um a um e apontarei suas principais características.

No tópico “Los modelos de aprendizaje y la colección”, explica-se o modelo de ensino-aprendizagem de línguas da coleção, o qual está baseado no sociointeracionismo de Vygotski (2005), especificamente na teoria sociocultural de Lantolf e Thorne (2007). A concepção de linguagem humana é explicada a partir da seguinte citação: “el más amplio y poderoso artefacto cultural que los humanos

poseen para intermediar su conexión con el mundo, entre sí y consigo mismos.” (LANTOLF e THORNE, 2007, p. 201 *apud* PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 133). O conceito de língua também está marcado pelas questões sociais e culturais: “un constructo inseparable de la materialidad cultural e histórica que caracteriza a la sociedad de la cual forma parte el individuo.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 133). A língua espanhola é entendida, seguindo essa linha teórica, como um conjunto de maneiras variadas de enunciação, características de agrupamentos sociais diversos que compõem o universo hispânico.

Em “Enseñanza por proyectos de aprendizaje y de investigación”, assim como se faz na definição de linguagem e língua, a coleção assume sua inserção no domínio da Linguística Aplicada no que diz respeito a sua proposta metodológica, a partir de dois procedimentos específicos: “el primero, una formación dirigida a la lectura que privilegia la crítica y la educación ciudadana; y el segundo, el aprendizaje por medio de proyectos de trabajo...” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 135). A metodologia de ensino por projetos está baseada nas teorias de Hernández (2007). Segundo os autores do *Confluencia*, a proposta é a de formação em letramento na língua estrangeira, conforme propõem as DCNEB. Para isso, reconhece-se o público-alvo do material didático, jovens de múltiplas comunidades de fala no Brasil, de contextos sociais e históricos diferentes: “inserción sociohistórica de jóvenes *ribeirinhos*, indígenas, *sertanejos*, *quilombolas* o pampeanos...” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 136).

Nesses dois primeiros tópicos do GD, não há encaminhamentos específicos sobre a forma como se entende o ensino de literatura ou como, dentro da metodologia por projetos, o texto literário é abordado na coleção.

No tópico “Expresión y comprensión oral”, a literatura aparece por meio de gêneros que, na expressão oral, estimulam a observação de aspectos específicos de pronúncia: “actividades como la puesta en escena de diálogo teatral o la lectura en voz alta para la grabación de un audiolibro...” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 141). O trabalho com a compreensão oral se dá através de três tipos de compreensão: extensiva (entendimento do sentido global do texto), seletiva (identificação de palavras concretas e palavras do texto), e intensiva (identificação de formas de pronunciar determinado som, inflexões específicas, etc.). Não se faz nenhuma referência a como serão trabalhados os textos literários orais, como letras de canção, as quais aparecem em todos os três volumes da coleção.

No tópico “Literacidad crítica: lectura y escritura”, conceitua-se o termo letramento numa perspectiva sociocultural. Ou seja, entende-se que o texto forma parte de um contexto histórico e cultural maior. Destacam-se outras noções de letramento: multiletramento, biletamento, letramento eletrônico e letramento crítico. Nessa parte do GD, seria o lugar em que se poderia inserir a noção de letramento literário. No entanto, não há qualquer menção a essa particularidade da esfera literária. Como a coleção possui muitos textos literários, sendo cinco dos doze projetos voltados para essa esfera discursiva, acredito que seria importante destacar as concepções teórico-metodológicas específicas dessa área do conhecimento. Especificamente com relação à leitura, explica-se de que forma é ensinada na coleção, por meio de três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLÉ, 1998). A compreensão leitora é vista, então, como um processo. Dessa mesma forma, entende-se a produção escrita, processual, destacando-se a necessidade de reescrita do texto. O ensino da leitura e da escrita leva em consideração a perspectiva dos gêneros discursivos.

No tópico “Evaluación formativa y autoevaluación”, entre os tipos de avaliação na perspectiva da metodologia por projetos – inicial (diagnóstica), formativa e recapitulativa – destaca-se a avaliação formativa, que é processual e gradual. Não há explicações específicas sobre formas de se avaliar, por exemplo, os textos literários produzidos pelos alunos na seção “Para escribir”.

No tópico “Enseñanza-aprendizaje de lenguas próximas”, o foco é a especificidade do ensino de espanhol para estudantes brasileiros. Desconstroem-se três mitos: que a diferença entre as duas línguas se resolve no âmbito lexical, que a língua é um instrumento apenas para a comunicação, que o espanhol e o português são línguas muito próximas. Tampouco há, nesse tópico, alguma menção ao campo literário, como, por exemplo, as produções literárias em língua portuguesa e em língua espanhola que se aproximam, seja pela temática seja por qualquer outra similaridade.

No tópico “Enfoque enunciativo: los géneros discursivos”, explica-se que a língua, na coleção, não é entendida como código, mas como interação social. Faz-se uma crítica ao ensino comunicativista de língua estrangeira, que simplifica a língua como simples instrumento de interação. O enfoque enunciativo entende a linguagem por meio dos gêneros discursivos, tipos relativamente estáveis de enunciados, que se reconhecem tanto por sua estrutura e estilo, quanto por suas condições de produção e recepção. Esse conceito baseia-se nos princípios de linguagem defendidos pelo

círculo de Bakhtin, que se insere numa perspectiva dialógica. Na coleção, os gêneros discursivos são os organizadores do trabalho com as quatro habilidades. Nos projetos, aparecem sequências textuais prototípicas do gênero a ser desenvolvido em cada unidade. Entre eles, estão o diálogo teatral, o microrrelato, a poesia/o rap, a crônica e o prólogo e introdução de uma antologia literária.

No tópico “Heterogeneidad de la lengua”, assume-se que a língua é heterogênea e “pluricêntrica”. No mundo hispânico, há diversos centros importantes de produção de normas que reproduzem inevitavelmente textos com variantes linguísticas de prestígio. Entre essas produções, destacam-se, no GD, as obras literárias e as notícias jornalísticas. Realmente, a maioria dos textos literários da coleção faz parte de um cânone literário, marcado por uma linguagem padrão. No entanto, outras formas de falar também são usadas na coleção. Entre elas, o GD destaca bens culturais como a presença de filmes, séries televisivas e música popular. Realmente, a escolha da letra de música “Emigrantes”, de Orishas, é um exemplo de que a coleção entende a língua como heterogênea, como se analisará mais adiante.

No tópico “Interdisciplinaridad: temas transversales que articulan la colección”, explica-se a escolha dos temas propostos ao longo da coleção, os quais são os mais amplos e abertos possíveis para que seja viável o desenvolvimento do ensino por projetos. Esses temas estão baseados nos temas transversais que as OCEM (2006) sugerem:

Figura 11: Organização dos volumes por conteúdo temático

Tabla 1 — Organización del volumen 1			Tabla 2 — Organización del volumen 2			Tabla 3 — Organización del volumen 3		
unidad	título	contenido temático	unidad	título	contenido temático	unidad	título	contenido temático
Unidad 1	Juntos	Configuraciones familiares, formas de vida en sociedad; la convivencia entre diferentes generaciones.	Unidad 1	Memorias	Identidad; el sujeto en la memoria social; historias de vida; inserción del sujeto en la historia; la memoria y el olvido.	Unidad 1	Lenguas	Lenguas minoritarias; hablantes de español como segunda lengua; concepto de minoría; hablas no estándares; mundo plurilingüe.
Unidad 2	Medios	Medios de comunicación y comportamiento; la organización de la información en los medios; los puntos de vista de la noticia; medios alternativos de comunicación; internet; público vs. privado.	Unidad 2	Escuelas	Posibilidades de tipos de escuela; experiencias escolares en el mundo; diferentes formas de aprehensión del conocimiento; diferentes modelos de enseñanza; el derecho a la educación pública.	Unidad 2	Ecopolémicas	Polémicas ambientales; crecimiento económico vs. medio ambiente; agroquímicos y alimentos orgánicos; cambio climático y el problema del agua.
Unidad 3	Cuerpos	Transformaciones corporales; género social y cuerpo; construcción social y cultural de la idea de belleza; hipervaloración de la belleza y de la juventud; belleza y salud.	Unidad 3	Periferias	Deconstrucción de la noción tradicional de periferia; periferia integrada a los intercambios urbanos; modos de vida; medios de transporte; las culturas periféricas en el mundo hispánico; los desplazamientos.	Unidad 3	Trabajos	La evolución histórica del trabajo; los derechos laborales; la jornada laboral; el trabajo por internet; teletrabajo y los jóvenes y el emprendedorismo.
Unidad 4	(Des)Cortesías	Formas de tratamiento; estímulo a la investigación; Indelicadezas e Incomunicaciones; reflexión sobre formas de interacción en español.	Unidad 4	Hablas	La pronunciación como marca de identidad social/regional; valores asociados a ella. Polémicas: buena vs. mala pronunciación; creencias sobre el español correcto/ original.	Unidad 4	Palabras	Las palabras y su peso en los enunciados en lengua extranjera; palabras usadas por ciertos grupos sociales; sexismo lingüístico en las palabras; definiciones de palabras; la traducción lingüística y cultural.

Os temas são realmente amplos, de forma a possibilitar abordagens diversas. Embora haja textos literários em todos os volumes e cinco projetos cuja esfera de circulação seja a literatura, não há, no quadro de conteúdos temáticos, um tema específico sobre a leitura e o universo literário, em que se poderia discutir, por exemplo, as diversas funções da literatura: ler para se divertir, ler para deleitar, ler para informar-se, ler para protestar, ler para se indignar, entre tantas outras possibilidades de leitura literária. Como se pode ver, além de ser marcado por ampla transitividade, já que lemos inúmeros textos, “ler” também pode ser categorizado como um verbo multifuncional.

No tópico “Organización interna de las unidades”, explica-se cada seção da coleção. No item 3.3 desta tese, ao mesmo tempo em que descrevo o funcionamento de cada seção apresento a coletânea de textos literários.

Como se pode observar, não há, no GD, um tópico específico em que se conceitua literatura e outros termos do campo literário, tampouco há informações sobre encaminhamentos específicos para o trabalho metodológico com os gêneros da esfera literária. Segundo o *Guia do Livro Didático* de LEM do PNLD 2018:

A coleção adota uma metodologia que culmina na realização de um projeto ao final de cada unidade. Por meio dos projetos, os(as) estudantes podem desenvolver todas as formas de interpretação e expressão na nova língua de forma integrada, mobilizando o desenvolvimento de sua autonomia e sua constituição como sujeitos. (BRASIL, 2017b, p. 45)

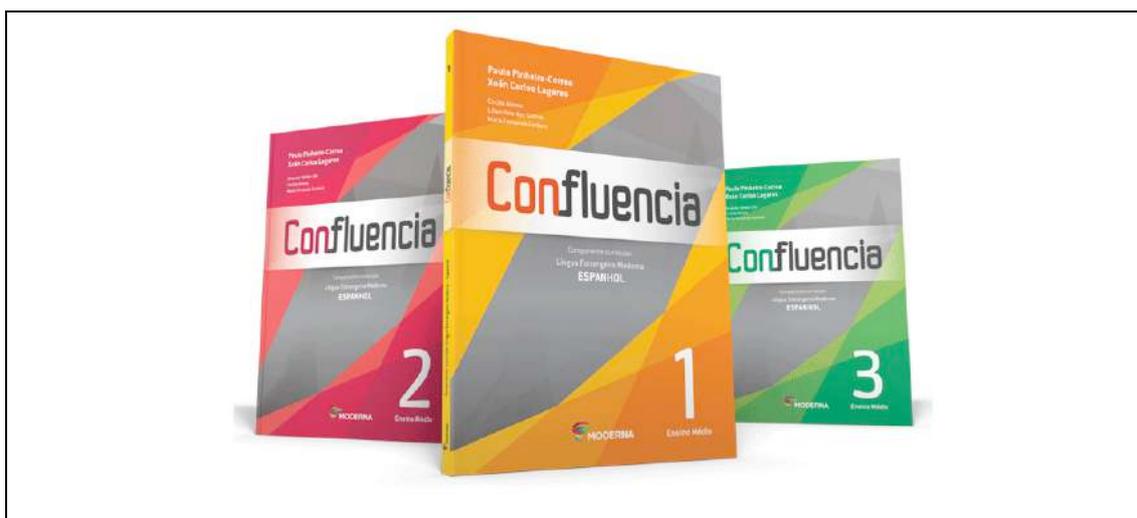
Pode-se inferir, pelas informações do GD e do Guia do PNLD, que o encaminhamento metodológico é o mesmo para qualquer gênero, independentemente de sua esfera de circulação social. Desse modo, não espero encontrar, nas seções que compõem as unidades, uma específica que aborde somente textos literários – e isso em si não é um problema.

Passo, então, à apresentação das seções da coleção *Confluencia* e dos textos literários que as compõem. A expectativa é que esse procedimento ajude na determinação do lugar que o texto literário ocupa nessa obra didática. Em que seções se encontram? Os gêneros da esfera literária são trabalhados da mesma forma nas seções em que aparecem?

3.3. Seções da coleção *Confluencia* e os textos literários que as compõem

A obra *corpus* deste estudo é a 1ª edição, publicada pela editora Moderna, em 2016, e aprovada pelo PNL D 2018, de autoria de Paulo Pinheiro-Correa e Xoán Carlos Lagares, com a colaboração de Cecília Alonso, LÍlian Reis dos Santos e Maria Fernanda Garbero. Está composta por três livros, que correspondem às três séries do Ensino Médio, conforme figura 12:

Figura 12: Capas dos três volumes da coleção *Confluencia*



Após a capa e a página de créditos, há quatro partes anteriores ao início das unidades: “Presentación”, “La organización de la colección”, “La organización interna de cada unidad” e “Sumario”.

3.3.1. “Presentación”

Em todos os três volumes, há uma apresentação geral da coleção voltada para os alunos do Ensino Médio. Nessa apresentação, defende-se o estudo da língua espanhola em uma perspectiva intercultural, por meio da realização de projetos. Essa visão é coerente com o nome da coleção, *Confluencia*, que significa convergência, união, lugar de encontro. Destaca-se o mundo hispano-falante como diverso e a língua espanhola como porta de entrada para outras realidades.

Na figura 13, a seguir, que corresponde à página 3 do LE, apresentam-se essas primeiras palavras dos autores do LD:

Figura 13: “Presentación”

Presentación

Estimado(a) estudiante,

Concebimos esta colección como una puerta de entrada al mundo diverso y cambiante que se expresa en lengua española. Desde una perspectiva basada en la realización de proyectos, introducimos temas que consideramos fundamentales en la formación ciudadana de los(as) estudiantes brasileños(as) del Ensino Médio.

Esta obra ha sido pensada como un lugar de encuentro, porque en ella los intereses compartidos convergen con la apertura crítica a otras realidades. La lengua española fluye a lo largo de los tres volúmenes en textos orales y escritos de diversos lugares del mundo, en actividades que proponen un diálogo intercultural en el que tienes espacio para hacer oír tu propia voz.

Todo proceso de interacción lingüística es, de alguna manera, un encuentro de saberes, deseos y expectativas. Cuando sucede en un espacio de libertad y confianza, en ese intercambio de enunciados todos salen ganando. Salimos de ese proceso transformados por otras voces, más ricos en experiencias y más preparados, por tanto, para convivir con lo que es diferente.

La fluidez en una lengua adicional se construye a través de actividades significativas de uso de la palabra, que culminan en una intervención efectiva en la sociedad. En esta colección didáctica te proponemos elaborar proyectos basados en el trabajo colaborativo, en el descubrimiento conjunto de nuevas realidades y en la reflexión compartida, para que entre todos aprendamos a leer el mundo y estemos preparados para intervenir en él de forma crítica y transformadora.

Deseamos que la vivencia que ahora empieza, y que compartes con tus compañeros(as) y tu profesor(a), sea para ti una experiencia realmente transformadora, que el mundo cultural que aquí se abre te lleve a nuevos caminos en lengua española.

La palabra la tienes tú.

Los autores

Pode-se inferir, nessa apresentação, que os autores da coleção entendem a língua como cultura, já que defendem que entrar em contato com o mundo cultural hispânico abrirá novos caminhos para o estudante de língua espanhola. Outro ponto é a compreensão de que o ensino de línguas estrangeiras assume um papel educativo. Afirma-se para o aluno que a coleção introduz temas considerados “fundamentales en la formación ciudadana de los(as) estudiantes brasileños (as) del Ensino Medio”. Essa perspectiva está de acordo com o que a LDB (1996), os PCN (1998a) e as OCEM (2006) defendem, que é o princípio de formação para a cidadania.

O objetivo da apresentação é dar uma visão geral da obra para os alunos. Talvez, por esse motivo, não se especificam quais textos serão lidos, tampouco se fazem referências, nessa parte, a autores de literatura. Informar que a literatura de língua espanhola está presente na coleção *Confluencia* seria uma forma de convidar os alunos a conhecer essa linguagem artístico-estética, e porque não política, e conhecer outros mundos e outras culturas, por meio da arte da palavra.

3.3.2. “La organización de la colección”

Após a página de apresentação, há outras duas páginas com explicações sobre a organização dos três volumes. Apresentam-se os títulos das unidades, seus temas, projetos, gêneros discursivos e aspectos linguísticos. Além disso, há informações sobre os macroprojetos que compõem a coleção como um todo, os quais podem integrar os estudantes das três séries que compõem o Ensino Médio, já que favorecem “a criação de um ambiente de trocas e interações entre discentes e docentes dentro da escola” (BRASIL, 2017b, p. 45). A figura 14, a seguir, mostra essa organização:

Figura 14: “Organización de la colección”

A imagem mostra a página de organização da coleção, dividida em três volumes. Cada volume contém unidades com temas, projetos, gêneros discursivos e comentários linguísticos. Há também uma seção de macroprojetos que integram conteúdos de diferentes volumes.

VOLUMEN 1

Unidad 1 - Juntos

TEMAS: Configuraciones familiares; formas de convivencia; historias de vida; vivienda; comunidad; desplazamientos.

PROYECTO: Campaña de convivencia en la escuela.

GÉNERO DISCURSIVO: Afiche (esfera publicitaria).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Formación de gentilicios.
2. Sujeto inclusivo.
3. Variación lingüística: rima y uso.
4. 'Solo' y 'sólo'.

Unidad 2 - Medios

TEMAS: Medios de comunicación y comportamiento; teleconstrucción; individualidad; público vs. privado.

PROYECTO: Exposición de fotografías.

GÉNERO DISCURSIVO: Pie de foto (esfera periodística).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Temas de variación: el uso de 'vosotros/vosotras'.
2. Orden de palabras.
3. Marcadores discursivos: leyendo un texto.

Unidad 3 - Cuerpos

TEMAS: Sexualidad; dictadura del gimnasio; modificaciones corporales; hipervaloración de la belleza y de la juventud; alimentación; salud; sexismo; publicidad.

PROYECTO: Exposición sobre la diversidad en la escuela.

GÉNERO DISCURSIVO: Cuestionario (esfera científica/cotidiana).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Variación lingüística ('ti'/'tí' y 'pienra').
2. Variación lingüística ('ti'/'testea' y 'besonra').
3. Verbo 'gustar': apoyo a la elaboración de los cuestionarios.
4. El artículo neutro 'lo'.

Unidad 4 - (Des)Cortésias

TEMAS: Formas de tratamiento; estímulo a la investigación; indelicadezas e incómodaciones; reflexión sobre formas de interacción en español.

PROYECTO: Presentación teatral.

GÉNERO DISCURSIVO: Diálogo teatral (esfera literaria).

VOLUMEN 2

Unidad 1 - Memorias

TEMAS: Identidad; el sujeto en la memoria social; historias de vida; inserción del sujeto en la historia.

PROYECTO: Exposición de entrevistas sobre memorias escolares.

GÉNERO DISCURSIVO: Entrevista (esfera periodística).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. 'Desde' en el espacio y en el tiempo.
2. Valores del Presente Perfecto Simple y del Presente Imperfecto.
3. 'Uno' y 'la gente': formas de indeterminar el sujeto.
4. Uso de pronombres: el leísmo.
5. Acentuación gráfica (2): acento diacrítico.

Unidad 2 - Escuelas

TEMAS: Posibilidades de tipos de escuela; experiencias escolares en el mundo hispánico; diferentes formas de apropiación del conocimiento; diferentes modelos de enseñanza.

PROYECTO: Tendedero literario de microrrelatos.

GÉNERO DISCURSIVO: Microrrelato (esfera literaria).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Maneras de identificar el sujeto en español.
2. Sujetos preverbiales y postverbiales.

Unidad 3 - Periferias

TEMAS: Deconstrucción de la noción tradicional de periferia; periferia integrada a los intercambios urbanos; mundo urbano; modos de vida; medios de transporte; características de entornos periféricos en el mundo hispánico.

PROYECTO: Recital de rap.

GÉNERO DISCURSIVO: Poesía/rap (esfera artística-cultural).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. La onosíope.
2. Soose (1).
3. Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (1).

VOLUMEN 3

Unidad 1 - Lenguas

TEMAS: Lenguas minoritarias; hablantes de español como segunda lengua; concepto de minoría; hablantes no-modificadores; mundo plurilingüe.

PROYECTO: Campaña de concienciación sobre la diversidad lingüística.

GÉNERO DISCURSIVO: Carta/carta abierta (esfera cotidiana/periodística).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Pretérito Perfecto Simple: verbo 'saber'.
2. El complemento indirecto y el dativo de interés.
3. Regularidades en la formación de palabras en español no normativo (2).
4. Spanglish: 'seguirva'.

Unidad 2 - Ecopolémicas

TEMAS: Políticas ambientales; crecimiento económico vs. medio ambiente; alimentación saludable; calentamiento global; deforestación y escasez de agua; ideas de sostenibilidad.

PROYECTO: Libros cartoneros.

GÉNERO DISCURSIVO: Crónica (esfera periodística/literaria).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. 'Nuy' y 'mucho'.
2. Para expresar condiciones.
3. Para expresar la impersonalidad con la pasiva refleja.

Unidad 4 - Hablas

TEMAS: La pronunciación como marca de identidad social/regional y valores asociados a ella; polémicas/buenos/mala pronunciación; creencias sobre el español.

PROYECTO: Audiolibro de una antología literaria.

GÉNERO DISCURSIVO: Prólogo/introducción (esfera literaria).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. El artículo tónico de palabras empezadas por 'a' o 'ha' tónica.
2. Pletas o aspiración de las 'h'.
3. Seseo (2).

Unidad 3 - Trabajos

TEMAS: El trabajo; la conquista de derechos de los trabajadores; las nuevas formas de trabajo; los cambios que se producen en la manera de ejercer antiguas profesiones y los que hacen surgir también nuevas oficios.

PROYECTO: Talleres para compartir saberes.

GÉNERO DISCURSIVO: Instrucciones (esfera cotidiana).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. Valores del Presente de Indicativo.
2. Imperativos.

Unidad 4 - Palabras

TEMAS: Las palabras y su peso en los enunciados en español como lengua extranjera; español panhispánico/español 'mixto'; procesos de construcción de palabras y su empleo cotidiano para satisfacer necesidades expresivas.

PROYECTO: Nuestro diccionario: redefinir el mundo.

GÉNERO DISCURSIVO: Entrada de diccionario (esfera científica).

COMENTARIO LINGÜÍSTICO:

1. El verbo 'gustar' y la expresión del enunciador.
2. Para modular el discurso por medio de las perifrasis.

MACROPROYECTOS

UNIDADES 1 - Juntos, Memorias, Lenguas

Recepción de todos los estudiantes en el nuevo semestre. Oportunidad para pensar en la escuela como espacio compartido integrando las campañas por la convivencia, la memoria y la diversidad lingüística.

UNIDADES 2 - Medios, Escuelas, Ecopolémicas

Foro literario en el cual se integren la exposición de fotos, el tendedero literario y los libros cartoneros.

UNIDADES 3 - Cuerpos, Periferias, Trabajos

"Nos y Nos otros". Muñi la diferencia integrando en un mismo evento la exposición sobre la diversidad escolar, el recital de rap y la exposición de cuentos.

UNIDADES 4 - (Des)Cortésias, Hablas, Palabras

Jornada para leer historias con representaciones teatrales y presentación de las antologías literarias y del diccionario del grupo.

Nas partes “Proyecto”, “Género discursivo” e “Macroproyectos”, o leitor identificará a esfera literária na coleção. Saberá que entrará em contato com letras de canção, poemas, minicontos, diálogos teatrais e crônicas.

3.3.3. “La organización interna de cada unidad”

Nessa página, explica-se, para o estudante, como a coleção está organizada, ou seja, quais são suas seções e para que servem. Como “usuária” de livros didáticos,

acho essas explicações essenciais para entender seu funcionamento. A figura 15, a seguir, é a reprodução da página 6 do LD:

Figura 15: “La organización interna de cada unidad”

The image shows a page from a textbook titled "La organización interna de cada unidad". The page is organized into nine sections, each with a red header and a brief description. The sections are: 1. APERTURA DE LA UNIDAD: "Aquí encuentras la presentación del tema y del proyecto, los objetivos de la unidad y una fotografía que sirve de motivación e introducción a lo que se va a estudiar." 2. PARA ENTRAR EN MATERIA: "En esta sección se presenta y se profundiza el tema de la unidad. La componen actividades sobre dos o más textos escritos y un texto oral." 3. PARA INVESTIGAR EL GÉNERO: "Aquí se propone una investigación en profundidad del género discursivo central para la realización del proyecto." 4. PARA PENSAR Y DEBATIR: "En esta sección puedes encontrar dos textos escritos y un texto oral con el objetivo de ampliar la reflexión y el debate sobre el tema propuesto." 5. PARA ESCRIBIR: "En esta sección te presentamos las etapas para la producción escrita de un texto perteneciente al género discursivo estudiado en la unidad." 6. PARA MOVILIZAR MI ENTORNO: "Aquí te presentamos ideas y propuestas para la realización de un proyecto a partir del cual puedas intervenir en tu entorno." 7. AUTOEVALUACIÓN: "En esta sección te presentamos un cuadro con preguntas para ayudarte a evaluar tu relación con el tema de la unidad, tu aprendizaje y tu participación en el proyecto." 8. PARA DISFRUTAR: "Esta sección se destina a la apreciación de enunciados artísticos." 9. COMENTARIO LINGÜÍSTICO: "En esta sección comentamos algunos aspectos lingüísticos de los textos presentados en la unidad." The page also features a small photograph of a group of people holding a banner that says "LAS MALVINAS SON ARGENTINAS".

Na coleção, não há uma seção específica em que se abordem apenas textos literários. No item 3.3.5, serão apresentados detalhes de cada uma das seções.

3.3.4. “Sumario”

Logo após “La organización interna de cada unidad”, aparece o sumário detalhado em duas páginas. Em fundo preto, apresentam-se conteúdo temático e projeto de cada unidade, assim como seu título, em caixa alta. Depois, com títulos em cor laranja (volume 1), vermelho (volume 2) ou verde (volume 3), há o nome das seções e o apêndice gramatical. No caso das seções “Para entrar em materia”, “Para pensar y debatir” e “Para disfrutar”, são explicitados os nomes dos textos a serem lidos ou ouvidos e sua autoria. Esse detalhamento orienta o professor na hora de

planejar o ano letivo. As figuras 16, 17 e 18 representam, respectivamente, os índices dos volumes 1, 2 e 3 da coleção *Confluencia*:

Figura 16: Índice do volume 1 – *Confluencia* PNLD 2018

Sumario		Unidad 3 – CUERPOS 61		Unidad 4 – (DES)CORTESÍAS 93	
Unidad 1 – JUNTOS 9		Unidad 2 – MEDIOS 35		Contenido temático:	
Contenido temático:		Contenido temático:		Sexualidad; dicción del gimnasio; modificaciones corporales; hipervaloración de la belleza y de la juventud; alimentación; salud; sexismo; publicidad.	
Proyecto:		Proyecto:		Exposición sobre la diversidad en la escuela.	
Campaña de convivencia en la escuela.		Exposición de fotografías.		APERTURA DE LA UNIDAD 61	
APERTURA DE LA UNIDAD 9		PARA ENTRAR EN MATERIA 65		PARA ENTRAR EN MATERIA 96	
Texto 1		Texto 1		Texto 1	
Soy las muchas personas que cono...		Las modificaciones corporales en el México Prehispanico		Definición de la palabra "usos" en el diccionario	
13		66		97	
Texto 2		Texto 2		Texto 2	
Escaleras instalada en Villabamba plantea una forma de vida tradicional que atrae extranjeros		Rora para la niña y así para el niño: ¿cómo sigue el sexismo en la publicidad?		Fragmento sobre los pronombres personales en la gramática	
15		70		98	
Comprensión oral 1		Comprensión oral 1		Comprensión oral 1	
Cada día somos más		Tatuajes		Tú y usted: el lenguaje clasista	
19		75		101	
PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "AFICHE" 21		PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "CUESTIONARIO" 76		PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "DIÁLOGO TEATRAL" 102	
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?		¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?		¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?	
21		76		102	
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? 24		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?		Acto primero (fragmento de la obra La casa de Bernarda Alba, de Federico García Lorca)	
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?	
25		81		106	
PARA PENSAR Y DEBATIR 26		PARA PENSAR Y DEBATIR 83		¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? 107	
Texto 1		Texto 1		PARA PENSAR Y DEBATIR 107	
Ancianos y niños forman un "Presente Perfecto"		Mi belleza		Texto 1	
27		84		Fomas que dicen los mexicanos para evitar decir "no"	
Comprensión oral 2		Comprensión oral 2		Texto 2	
O mundo segundo es brasileño: Barcelona, España		La Gran Historia: operaciones de estética como símbolo de imperialismo		Los diminutivos y los tratamientos	
28		86		110	
PARA ESCRIBIR UN AFICHE 29		PARA ESCRIBIR UN CUESTIONARIO 87		Comprensión oral 2	
PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 30		PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 87		Saludos excesivos	
AUTOEVALUACIÓN 31		AUTOEVALUACIÓN 89		112	
PARA DISFRUTAR 32		PARA DISFRUTAR 90		PARA ESCRIBIR UN DIÁLOGO TEATRAL 113	
Teresa de Almaral y Antonio Berni		El arte de Ron Mueck		PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 113	
33		90		115	
COMENTARIO LINGÜÍSTICO 33		COMENTARIO LINGÜÍSTICO 91		AUTOEVALUACIÓN 115	
1. Formación de gentilicios		1. Variedad lingüística (1): "tú" y "usted"		PARA DISFRUTAR 116	
2. Signos indicativos		2. Variedad lingüística (2): "bucarte" y "besarte"		Leer la arquitectura	
3. Variación lingüística: norma y uso		3. Verbo "guarar": asepto y la elaboración de los cuestionarios		116	
34		91		COMENTARIO LINGÜÍSTICO 117	
4. "Solo" y "soló"		4. El artículo neutro "lo"		1. Para indicar acontecimientos no planeados	
34		92		2. Formas verbales y pronombres referidos a "vecutos"	
				3. Formación y uso del diminutivo	
				4. Acentuación gráfica	
				117	
				119	
				119	
				TRANSCRIPCIÓN DE LOS AUDIOS 120	
				PARA SABER MÁS 122	
				REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 128	
				GUIÓN DE AUDIOS 128	

Figura 17: Índice do volume 2 – *Confluencia* PNLD 2018

Sumario		Unidad 3 – PERIFERIAS 65		Unidad 4 – HABLAS 99	
Unidad 1 – MEMORIAS 9		Unidad 2 – ESCUELAS 39		Contenido temático:	
Contenido temático:		Contenido temático:		La pronunciación como marca de identidad social/regional y valores asociados a ella; polifonías; buena/mala pronunciación; creencias sobre el español.	
Proyecto:		Proyecto:		Audición de una antología literaria.	
Exposición de entrevistas sobre memorias escolares.		Tendadero literario de microrrelatos.		APERTURA DE LA UNIDAD 99	
APERTURA DE LA UNIDAD 9		PARA ENTRAR EN MATERIA 69		PARA ENTRAR EN MATERIA 102	
Texto 1		Texto 1		Texto 1	
Juana Acunhu y el camino de la igualdad		El Sur también existe		Doña Bárbara	
14		71		103	
Texto 2		Texto 2		Comprensión oral 1	
Yna Simac: "Nunca fui una santa"		La escuela del Sur		Entrevista a Compadre Segundo	
16		74		105	
Comprensión oral 1		Comprensión oral 1		PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "PRÓLOGO/INTRODUCCIÓN" 106	
Hijos de la guerra - Memoria histórica - Guerra Civil Española		Los radres		¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?	
18		75		106	
PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "ENTREVISTA" 19		PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "POESÍA" 76		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?	
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?		Copias a la muerte de su padre		109	
19		76		Introducción de Once escritores venezolanos: breve antología de la poesía y la narrativa mirandineses	
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? 20		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?	
Entrevista a Manuel Jesús Prieto		Soneto		109	
21		79		¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	
"Guernero Chimal" costó 30 indio; tiene una historia similar a la Torre Eiffel, dice autor		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?		110	
23		48		PARA PENSAR Y DEBATIR 111	
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? 25		La oveja negra		Texto 1	
25		49		Fera de una red social: el doblaje de los Simpsons mejor en español de España que en latín?	
PARA PENSAR Y DEBATIR 25		¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? 50		Texto 2	
Texto 1		El miedo		Las simonoides no quieren acortos. ¿A qué te refieres?	
Cómo trabaja nuestra memoria		El dioscano		114	
26		51		Comprensión oral 2	
Texto 2		PARA PENSAR Y DEBATIR 51		Fera es el principal receptor de migrantes españoles	
Funes el memorioso		Texto 1		117	
28		No somos una educación en libertad, sino para la libertad		PARA ESCRIBIR UN PRÓLOGO/INTRODUCCIÓN 119	
Comprensión oral 2		Texto 2		PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 119	
Alzheimer: tú, que puedes, no te olvides		Nao é portunha		121	
30		55		AUTOEVALUACIÓN 121	
PARA ESCRIBIR UNA ENTREVISTA 31		Comprensión oral 2		PARA DISFRUTAR 122	
PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 32		Educación pública. Un derecho. Un orgullo		122	
AUTOEVALUACIÓN 33		57		COMENTARIO LINGÜÍSTICO 124	
PARA DISFRUTAR 34		PARA ESCRIBIR UN MICORRELATO 58		1. El artículo delante de palabras empezadas por "h" o "ll" tónicas	
Álbum de fotos de Frida Kahlo		58		124	
34		PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 61		2. Pérdida e aspiración de las "s"	
COMENTARIO LINGÜÍSTICO 36		AUTOEVALUACIÓN 61		3. Seseo (2)	
1. "Desde" en el espacio y en el tiempo		62		125	
y del Presente Perfecto Simple		PARA DISFRUTAR 62		TRANSCRIPCIÓN DE LOS AUDIOS 126	
36		Diseño escolar		129	
3. "Uno" y "la gente": formas de indeterminar el sujeto. 37		COMENTARIO LINGÜÍSTICO 64		REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 136	
4. Uso de pronombres: el leísmo		1. Maneras de identificar al sujeto en español		136	
37		64		GUIÓN DE AUDIOS 136	
5. Acentuación gráfica (2): acento diacritico 38		2. Sujetos previos y posteriores		64	
38		64			

Figura 18: Índice do volume 3 – *Confluencia* PNLD 2018

Sumario		Unidad 3 – TRABAJOS	75	Unidad 4 – PALABRAS	111
Unidad 1 – LENGUAS 9		Unidad 3 – TRABAJOS 75		Unidad 4 – PALABRAS 111	
Contenido temático: Lenguas minoritarias; hablantes de español como segunda lengua; concepto de minoría; hablantes no-modales; mundo plurilingüe.		Contenido temático: El trabajo; la conquista de derechos de los trabajadores; las nuevas formas de trabajar; los cambios que se producen en la manera de ejercer antiguas profesiones y los que hacen surgir también nuevas oficios.		Contenido temático: Las palabras y su peso en los enunciados en español, como lengua extranjera; español panhispánico; español "neutro"; procesos de construcción de palabras y su empleo consciente para satisfacer necesidades expresivas.	
Proyecto: Campaña de concienciación sobre la diversidad lingüística.		Proyecto: Talleres para compartir saberes.		Proyecto: Nuestro diccionario: redefinir el mundo.	
APERTURA DE LA UNIDAD 9		APERTURA DE LA UNIDAD 75		APERTURA DE LA UNIDAD 111	
PARA ENTRAR EN MATERIA 13		PARA ENTRAR EN MATERIA 79		PARA ENTRAR EN MATERIA 115	
Texto 1 Lo que supo Sopa 14		Texto 1 Semana Trágica de Barcelona, cien años de una rebelión a sangre y fuego 80		Texto 1 Las palabras como resultado de la rebelión juvenil 115	
Texto 2 El panadero 19		Texto 2 Periodista británico ejemplar el modelo económico chileno y lo compara con la esclavitud en EE. UU. durante el siglo XIX 93		Texto 2 El fincón del Buen Decir: cuando hablamos de ellas 118	
Comprensión oral 1 Declaraciones de Hillary Seppa sobre "esterilizaciones forzadas" 21		Comprensión oral 1 Los alimentos orgánicos, ¿son de "calidad superior"? 53		Comprensión oral 1 Beetle (una palabra enorme) 121	
PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "CARTA" 22		PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "INSTRUCCIONES" 96		PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "ENTRADA DE DICCIONARIO" 122	
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? 22		¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? 96		¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? 122	
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? 23		¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? 96		Nota del Diccionario latinoamericano de la lengua española 123	
Carta de Julio Cortázar a Viviana Morales Martí 24		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? 95		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? 124	
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? 25		Receta de arroz a la naranja 99		Entrada "colonización" del Diccionario de la lengua española de la RAE 125	
La carta abierta 26		¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas? 94		Entrada "colonización" del diccionario de la lengua española de WordReference 126	
Carta a un cubano a Harry Potter 26		PARA PENSAR Y DEBATIR 96		PARA PENSAR Y DEBATIR 127	
Carta de un niño cubano a Harry Potter 29		Texto 1 Confirman que los pañales de tela y los pañales desechables tienen el mismo impacto en el medio ambiente (aunque...) 61		Texto 1 Posto de una discusión online sobre la versión de la canción "Aquarela" 128	
PARA PENSAR Y DEBATIR 30		Texto 2 Falta de agua 64		Texto 2 El dueño de la verdad tropical 132	
Texto 1 Declaración Universal de Derechos Lingüísticos – Artículos 12 y 13 30		Comprensión oral 2 Agujero de récord amenaza la capa de ozono en Antártida este diciembre 65		Comprensión oral 2 Acureña 134	
Verbos de Pararules al venir (Palabras al viento) 31		PARA ESCRIBIR UNA CARTA ABIERTA 34		PARA ESCRIBIR UNA ENTRADA DE DICCIONARIO 135	
Comprensión oral 2 Los castellanos del Perú 33		PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 35		PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 136	
PARA ESCRIBIR UNA CARTA ABIERTA 34		PARA ESCRIBIR UNA CRÓNICA 66		AUTOEVALUACIÓN 138	
PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 35		PARA MOVILIZAR MI ENTORNO 67		PARA DISFRUTAR 139	
AUTOEVALUACIÓN 37		PARA DISFRUTAR 71		Restos de carnaval 139	
PARA DISFRUTAR 38		El arte de Vik Muniz 71		Restos del carnaval 140	
Plumero Rico me hace falta 38		COMENTARIO LINGÜÍSTICO 73		COMENTARIO LINGÜÍSTICO 141	
Canción de estilo 38		1. "Muy" y "mucho" 73		1. El verbo "gustar" y la expresión del enunciadore 141	
COMENTARIO LINGÜÍSTICO 39		2. Para expresar la impersonalidad con la pasiva refleja 74		2. Para movilizar el discurso por medio de las perífrasis 141	
1. Pretérito Perfecto Simple: verbo "saber" 39		COMENTARIO LINGÜÍSTICO 73		TRANSCRIPCIÓN DE LOS AUDIOS 143	
2. El complemento indirecto y el dativo de interés 39		1. "Muy" y "mucho" 73		PARA SABER MÁS 147	
3. Regularidades en la formación de palabras en español no normativa (2) 40		2. Para expresar la impersonalidad con la pasiva refleja 74		REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 152	
4. Spanglish: "peleoni" 40		COMENTARIO LINGÜÍSTICO 73		GUIÓN DE AUDIOS 152	
		1. Valores del Presente de Indicativo 108			
		2. Imperativos 109			

3.3.5. Unidades

Logo após o índice, iniciam-se as unidades. No volume 1, são 128 páginas; no 2, 136; e no 3, 152.

Como já informado, cada unidade da coleção *Confluencia* é organizada em oito seções, as quais aparecem na seguinte sequência em todos os três livros: “Apertura de la unidad”, “Para entrar en materia”, “Para investigar el género”, “Para pensar y debatir”, “Para escribir”, “Para movilizar mi entorno”, “Autoevaluación”, “Para disfrutar” e “Comentario lingüístico”.

3.3.5.1. “Apertura de unidad”

A seção “Apertura de la unidad” é descrita da seguinte forma no GD:

En la primera página de cada unidad presentamos el tema, formulamos los objetivos y la discusión sobre el proyecto que la articulará. Le sigue una fotografía en doble página que suele retratar algún tipo de colectivo social que se puede relacionar con el tema propuesto. Planteamos actividades que instan a una lectura de la foto en profundidad, que debe inspirar ideas y abrir posibilidades de investigación para los(as) estudiantes. Asimismo, las actividades de lectura de esta imagen inicial ofrecen al(a) estudiante el

conocimiento de algunos conceptos básicos de lenguaje visual, que le permitirán, en otras actividades de la colección y en la vida, leer con más facilidad enunciados no verbales y verbosuales. (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 179)

Ao observar essa seção no LE, verifica-se que se organiza em três partes: uma página inicial, que apresenta o tema, os objetivos e o projeto que serão desenvolvidos na unidade; uma foto grande, em duas páginas, relacionada às discussões gerais da unidade; três a cinco perguntas sobre a foto e o tema central a ser desenvolvido no projeto da unidade. Nessa seção, não há textos literários ao longo de toda a coleção, tampouco há imagens que estejam relacionadas ao mundo da leitura literária.

3.3.5.2. “Para entrar en materia”

Na seção “Para entrar en materia”, o tema da unidade é apresentado por meio de textos escritos e orais, trabalhados em três procedimentos de leitura e de escuta. No caso da compreensão leitora, as atividades são propostas nas subseções “prelectura”, “lectura” e “poslectura”. São apresentados, em sua maioria, dois textos por unidade. Segundo o GD, há casos em que “dos textos presentan una organicidad fuerte que exige que el paso de prelectura y el de poslectura sea único para ambos.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 163). No caso da compreensão auditiva, as etapas são “preaudición”, “audición”, “posaudición”. Em cada unidade, há um texto oral. Ao longo de toda a coleção, nove textos de literatura de língua espanhola são apresentados nessa seção, conforme quadro a seguir:

Quadro 11: Textos literários da seção “Para entrar en materia” – *Confluencia*

Volume	Unidade	Subseção	Habilidade	Gênero literário
1	1	<i>Audición</i>	Leitura e escuta	Letra de canção
	4	<i>Lectura</i>	Leitura	Romance (fragmento)
2	3	<i>Lectura</i>	Leitura	Poema
		<i>Lectura</i>	Leitura	Ensaio (fragmento)
		<i>Audición</i>	Escuta	Crônica
	4	<i>Lectura</i>	Leitura	Romance (fragmento)
3	1	<i>Lectura</i>	Leitura	Romance (fragmento)
	2	<i>Lectura</i>	Leitura	Poema (fragmento)
	4	<i>Audición</i>	Escuta	Romance (fragmento)

Como se pode notar, quatro fragmentos de romance fazem parte dessa seção: *Un mundo para Julius*, do peruano Alfredo Bryce Echenique (volume 1); *Doña Bárbara*, do venezuelano Rómulo Gallegos (volume 2); *El paraíso*, da escritora

espanhola Elena Castedo⁸¹, e *Primavera con esquina rota*, do uruguaio Mario Benedetti (volume 3). Esse gênero literário só aparece nessa seção ao longo da coleção. Outro gênero literário que só aparece nessa seção é o ensaio, através de um fragmento do texto “La Escuela del Sur”, do escritor e artista plástico uruguaio Joaquín Torres García. Os poemas usados são *El sur también existe*, de Mario Benedetti (volume 2); e *Oficina y denuncia*, do espanhol Federico García Lorca (volume 3). Quanto à crônica, aparece *Los nadies*, do argentino Eduardo Galeano (volume 2). Há também a letra de canção *Cada día somos más*, do cantor e compositor argentino León Gieco (volume 1).

Os textos literários que compõem o plano de natureza primária fundacional dessa seção juntamente com os planos de natureza primária complementar e de natureza secundária serão analisadas no capítulo 4.

3.3.5.3. “Para investigar el género”

A seção “Para investigar el género” tem por função apresentar as características do gênero discursivo foco do projeto de cada unidade. O gênero em estudo é o que será proposto como atividade de produção textual na seção “Para escribir”. Segundo o GD, são apresentadas mostras efetivas e comentadas do gênero discursivo em circulação na sociedade em variadas situações e sob uma diversidade de formas. Organiza-se em três subseções: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”; “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?”; “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?”. Normalmente, apresentam-se exemplos do gênero como modelo para o estudante entender estilo, conteúdo temático e organização estrutural do gênero discursivo e as condições de produção do texto, conforme os autores explicam no GD: “Se estudian sus características de acuerdo con sus condiciones enunciativas, sus esferas de circulación, sus rasgos estructurales y lingüísticos y se realizan las primeras prácticas necesarias para la apropiación del género por parte del(de la) estudiante”. (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 163).

No caso dos gêneros que considero pertencentes à esfera literária, a coleção apresenta doze textos para leitura:

⁸¹ Elena Castedo nasceu na Espanha, porém passou sua infância no Chile com sua família, exilados pela Guerra Civil Espanhola. Ela vive nos Estados Unidos já há algum tempo. Na análise das atividades sobre o romance, capítulo 4, tratarei do lugar de enunciação da autora.

Quadro 12: Textos literários da seção “Para investigar el género” – *Confluencia*

Volume	Unidade	Subseção	Gênero literário
1	4	¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?, ¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? e ¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	Texto teatral (fragmento)
2	2	¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?	Microrrelato
			Microrrelato
		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?	Fábula
		¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	Microrrelato
	3	¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? e ¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	Poema (fragmento)
		¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? e ¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	Poema
		¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	Letra de canção
3	2	¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?	Crônica (fragmento)
		¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? e ¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? e ¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	Crônica

No volume 1, unidade 4, há dois fragmentos de *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, que representam o cânone literário espanhol. O gênero teatro só aparece nessa seção ao longo de toda a coleção. No volume 2, unidade 2, são apresentados cinco microrrelatos: os minicontos *El efecto Quijote*, do espanhol Miguel A. Román⁸², *El dinosaurio*, do hondurenho/guatemalteco Augusto Monterroso⁸³, e *El miedo e Celebración de la desconfianza*, de Eduardo Galeano; e a fábula *La oveja negra*, de Monterroso. Esses gêneros literários aparecem apenas nessa seção. Também no volume 2, unidade 3, encontram-se os seguintes poemas – *Coplas a la muerte de su padre*, do espanhol Jorge Manrique; *Soneto*, do argentino Francisco Luis Bernardes; e *20*, da argentina Alejandra Pizarnik – e a letra de rap *Emigrantes*, do grupo musical cubano Orishas. Ainda no volume 2, na unidade 4, o projeto a ser desenvolvido é a escrita do prólogo e da introdução de uma antologia literária em formato áudio-livro. Os estudantes vão escolher os textos literários e escreverão a apresentação do livro. Como modelo, propõe-se a leitura do prólogo do livro espanhol

⁸² No LD, não há um box informativo com os dados biográficos de Miguel A. Román, ganhador de um concurso literário de microrrelatos, tampouco há informações, no GD, sobre sua nacionalidade. No livro *Antología I Concurso de Microrrelatos Ldn*, não há informações sobre o autor. No entanto, em redes sociais, foi possível identificar sua nacionalidade espanhola.

⁸³ Monterroso nasceu em Honduras, mas viveu sua infância e juventude na Guatemala, país que optou por ter a nacionalidade. Porém, toda sua vida literária foi estabelecida no México, país que o acolheu como exilado político. Ainda que tenha vivido grande parte de sua vida no México, é considerado pela crítica literária como um escritor guatemalteco pertencente à chamada *Generación del 40*.

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades, de autoria desconhecida. Como modelo de introdução, é proposta a leitura da introdução de uma antologia de contos de autores venezuelanos publicada em Cuba. Não inseri esses textos na tabela, pois meu *corpus* são textos literários em si e não a esfera literária. Portanto, não farão parte da análise. No volume 3, unidade 2, há uma seção inteira dedicada ao gênero crônica, cujos textos apresentados são: fragmento de *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, do espanhol Bernal Díaz de Castillo, e *As laranjeiras*, do poeta mexicano Alfonso Reyes, que viveu nos anos 1930 no Brasil. Ainda no volume 3, há dois textos literários: letra de canção *Carta de un niño cubano a Harry Potter*, do cubano Frank Delgado (unidade 1) e conto *Instrucciones para subir una escalera*, do escritor argentino Julio Cortázar (unidade 3). No entanto, não são o gênero principal da seção. São trabalhados de forma a comparar alguma característica presente nesses textos com o gênero discursivo em estudo; no caso da unidade 1, a carta, e no caso da unidade 3, os textos instrucionais. Por isso, não os considere em minha análise.

Os textos literários que compõem o plano de natureza primária fundacional dessa seção juntamente com os planos de natureza primária complementar e de natureza secundária serão analisadas no capítulo 5.

3.3.5.4. “Para pensar y debatir”

A seção “Para pensar y debatir” amplia a reflexão e o debate sobre o tema proposto na unidade. Novos textos orais e escritos são trabalhados com o foco no produto final projeto da unidade. Da mesma forma como acontece na seção “Para entrar en materia”, as compreensões leitora e auditiva são trabalhadas nas respectivas etapas “Prelectura”, “Lectura”, “Postectura” e “Preaudición”, “Audición”, “Posaudición”. Em sua maioria, há dois textos para leitura, e sempre um texto para escuta. São quatro os textos literários ao longo da coleção, trabalhados como textos principais, conforme quadro 13:

Quadro 13: Textos literários da seção “Para pensar y debatir” – *Confluencia*

Volume	Unidade	Subseção	Habilidade	Gênero literário
1	2	<i>Lectura</i>	Leitura	Crônica
	3	<i>Lectura</i>	Leitura	Poema
2	1	<i>Lectura</i>	Leitura	Conto (fragmento)
	3	<i>Audición</i>	Escuta	Letra de canção

A letra de canção apresentada nessa seção é *La jaula de oro*, do grupo musical mexicano Los tigres del norte e cantada por Julieta Venegas, proposta como compreensão auditiva na unidade 3 do volume 2. A crônica *La televisisón/2*, de Eduardo Galeano (unidade 2, volume 1), o fragmento do conto *Funes, el memorioso*, do argentino Jorge Luis Borges (unidade 1, volume 2), e o poema *Mi belleza*, dos escritores cubanos Magia López e Alexei Rodríguez (unidade 3, volume 1) são os textos principais de leitura. No volume 3, unidade 1, há um fragmento do poema *Palabras al viento*, do espanhol Miquel Martí i Pol. É apresentado em apenas uma questão após a leitura de dois artigos da Declaração Universal de Direitos Linguísticos. Como não é o texto principal da seção, não será analisado.

Os textos literários que compõem o plano de natureza primária fundacional dessa seção juntamente com os planos de natureza primária complementar e de natureza secundária serão analisadas no capítulo 4.

3.3.5.5. “Para escribir”

A seção “Para escribir” é a fase final do projeto. Nas seções anteriores, os alunos estudaram o gênero central da unidade e discutiram o tema por meio de diversos textos orais e escritos. Propõe-se, então, a escrita de um texto. Dos doze projetos, seis são textos da esfera literária, sendo quatro gêneros literários em si:

Quadro 14: Textos literários da seção “Para escribir” – *Confluencia*

Volume	Unidade	Gênero da esfera literária
1	4	Diálogo teatral
2	2	Microrrelato
	3	Letra de canção
3	2	Crônica

Nessa seção, ao longo de toda a coleção, há textos instrucionais dos autores do LD, por meio de verbos no imperativo, que orientam a escrita em etapas a serem seguidas, o que caracteriza o plano de natureza secundária (DIONÍSIO, 2000).

A análise das propostas dessa seção será realizada no capítulo 5.

3.3.5.6. “Para movilizar mi entorno”

A próxima seção, “Para movilizar mi entorno”, é a elaboração do projeto com base no texto produzido na seção “Para escribir”. No volume 1, unidade 4, a proposta

é de uma apresentação teatral – “(Des)Cortesías”: *presentación teatral*. No volume 2, há dois projetos de produção de textos literários, respectivamente unidades 2 e 3: “Escuelas”: *tendedero literario de microrrelatos*; e “Periferias”: *recital de raps*. No volume 3, a unidade 2 propõe o projeto “Ecopolémicas”: *libros cartoneros*.

A análise do plano de natureza secundária, que caracteriza essa seção, será realizada no capítulo 5.

3.3.5.7. “Autoevaluación”

A seção “Autoevaluación” apresenta questões motivadoras para que o estudante avalie sua participação no projeto final e seu aprendizado a partir das atividades da unidade. Quando o projeto realizado na unidade está relacionado ao universo literário, há perguntas de reflexão sobre o conteúdo estudado e sobre o gênero em foco. A autoavaliação é um procedimento recorrente quando realizamos qualquer atividade na vida fora da escola. Entretanto, na escola, esse procedimento precisa ser provocado, a fim de se conseguir uma participação mais efetiva e significativa dos estudantes com o que foi realizado – ainda que distante de um verdadeiro engajamento.

3.3.5.8. “Para disfrutar”

A seção “Para disfrutar” encerra a unidade ao apresentar propostas de apreciação de enunciados artísticos. No GD, explica-se que o objetivo é sensibilizar o estudante diante de manifestações estéticas. Há apenas um texto literário representativo da literatura de língua espanhola: o poema *Puerto Rico me haces falta*, de Fredalys Román. A seu lado, de modo comparativo, apresenta-se o poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias. Pelo fato de ser uma atividade intertextual, a análise será feita tomando também como base o poema brasileiro.

Quadro 15: Texto literário da seção “Para disfrutar” – *Confluencia*

Volume	Unidade	Gênero da esfera literária
3	1	Poema
		Poema

Vale a pena citar que, ainda no volume 3, unidade 4, é proposta a leitura de um conto brasileiro e sua tradução ao espanhol. Como meu *corpus* são textos de autores de língua espanhola, não os analisarei.

A análise dos planos de natureza primária fundacional e de natureza secundária, que caracterizam essa seção, será realizada no capítulo 6.

3.3.5.9. “Comentario lingüístico”

A seção “Comentario lingüístico” funciona como um apêndice, ao final de cada unidade. São apresentados temas gramaticais relacionadas aos textos trabalhados na unidade. Não há atividades estruturais gramaticais, como tradicionalmente usadas em LDELE. Essa é uma inovação da coleção. Embora não seja objeto de estudo deste trabalho, fica a curiosidade de saber como os professores processarão essa inovação no trabalho com a gramática.

3.3.6. Apêndices

Ao final das unidades, há quatro partes: “Transcripción de los audios”, “Para saber más”, “Referencias bibliográficas” e “Guion de audios”. Apenas nas transcrições, há textos literários, que são os trabalhados na subseção “Audición”.

3.3.6.1. Total de textos literários

Após descrever a organização da coleção *Confluencia* (desde a capa, passando pelas unidades e suas respectivas seções e subseções, até as partes do apêndice), observa-se que os textos literários representativos da literatura de língua espanhola ocupam espaço importante na coleção. Embora o trabalho com o texto literário fique mais evidenciado na leitura, há também atividades de compreensão oral e produção escrita de gêneros literários.

No que diz respeito à produção escrita, os gêneros propostos são os descritos no quadro 14. Com relação à compreensão, seja leitora ou auditiva, o quadro a seguir esquematiza o *corpus* de análise, com vinte e seis textos literários representativos da literatura de língua espanhola – uma significativa representatividade do ponto de vista quantitativo.

Quadro 16: Textos literários da coleção *Confluencia* – compreensão leitora e auditiva

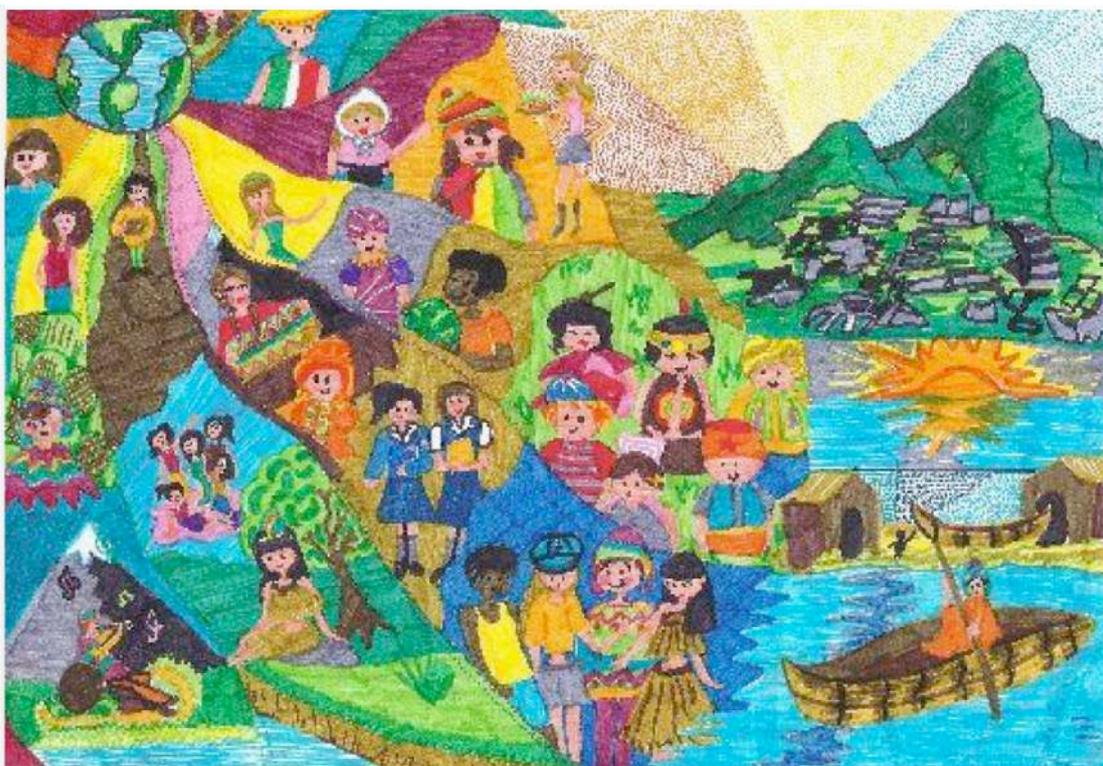
Volume	Unidade	Gênero	Texto	Autor(a)/Intérprete
1	1	Letra de canção	<i>Cada día somos más</i>	León Gieco
	2	Crônica	<i>La televisión/2</i>	Eduardo Galeano
	3	Poema	<i>Mi belleza</i>	Magia López e Alexei Rodríguez
	4	Romance	<i>Un mundo para Julius</i>	Alfredo Bryce Echenique
Teatro		<i>La casa de Bernarda Alba</i>	Federico García Lorca	
2	1	Conto	<i>Funes, el memorioso</i>	Jorge Luís Borges
	2	Microrrelato	<i>El efecto Quijote</i>	Miguel A. Román
		Microrrelato	<i>El dinosaurio</i>	Augusto Monterroso
		Fábula	<i>La oveja negra</i>	Augusto Monterroso
		Microrrelato	<i>El miedo</i>	Eduardo Galeano
		Microrrelato	<i>Celebración de la desconfianza</i>	Eduardo Galeano
	3	Poema	<i>El sur también existe</i>	Mario Benedetti
		Ensaio	<i>La Escuela del Sur</i>	Joaquín Torres García
		Crônica	<i>Los nadies</i>	Eduardo Galeano
		Poema	<i>Coplas</i>	Jorge Manrique
		Poema	<i>Soneto</i>	Francisco Luis Bernardes
		Poema	<i>20</i>	Alejandra Pizarnik
		Letra de canção	<i>Emigrantes</i>	Orishas
		Letra de canção	<i>La jaula de oro</i>	Los Tigres del Norte Julieta Venegas
	4	Romance	<i>Doña Bárbara</i>	Rómulo Gallegos
	3	1	Romance	<i>El paraíso</i>
Poema			<i>Puerto Rico me haces falta</i>	Fredalys Román
2		Poema	<i>Oficina y denuncia</i>	Federico García Lorca
		Crônica	<i>Historia verdadera de la conquista de la Nueva España</i>	Bernal Díaz de Castillo
		Crônica	<i>As laranjeiras</i>	Alfonso Reyes
4		Romance	<i>Primavera con una esquina rota</i>	Mario Benedetti

Nos próximos capítulos, os planos de natureza primária e secundária que compõem a coleção *Confluencia* serão analisados segundo as categorias explicadas na introdução desta tese. A organização desses capítulos deu-se pela própria organização do LD. Ao descrever as seções, observei que o trabalho com o texto literário se apresenta de três formas. Nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir” (capítulo 4), o foco principal é o tema do texto literário ou do fragmento selecionado pelos autores do LD. Nas seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno” (capítulo 5), o foco é o gênero literário. Na seção “Para disfrutar” (capítulo 6), o foco é a apreciação estética simplesmente, sem que haja atividades de compreensão leitora. Outro motivo para essa organização é o fato de o leitor poder ter uma visão geral do trabalho com aquele texto literário específico, sem cortes.

Capítulo 4

“Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”:

o texto literário com o foco no tema



(Mi Pueblo, mi planeta – Nataly Dennise Rodríguez, 2010)

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos.

Gilberto Silva (2003)

A imagem que abre este capítulo representa a tela de Nataly, aluna peruana ganhadora do *Concurso Internacional de Pintura “Mi Pueblo, mi gente”*, na categoria 13-14 anos. O objetivo do concurso foi sensibilizar os estudantes e o público sobre a importância da diversidade cultural.

Essa diversidade cultural retratada na pintura, a meu ver, precisa ser discutida em sala de aula de ELE na perspectiva intercultural. Antes de conceituar interculturalidade, diferenciando-a de multiculturalidade e pluriculturalidade, é preciso definir cultura, palavra que compõe e estrutura esses três termos.

Compreendo a cultura pelo viés dos Estudos Culturais e da LA. Mendes (2015, p. 218), ao retomar os estudos de Cuche (1999), Geertz (1978) e Tylor (1871), propõe uma ideia mais aberta e flexível de cultura, conceito abordado por ela no contexto do ensino-aprendizagem de línguas:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;
- e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo.

Trabalhar nessa perspectiva cultural, na educação, significa entender a língua como cultura, como prática social. O conceito de língua, assim, é inseparável do conceito de cultura, ou seja, entende-se a língua como uma dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais. Conceber a língua como cultura significa abrir possibilidades de formar o aluno como cidadão mais consciente e crítico diante do mundo plural, complexo e heterogêneo em que vivemos. Segundo um dos objetivos das OCEM (2006, p.88), é preciso “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras.”. A língua estrangeira nas escolas possui, assim, função educativa.

Essa função educativa, a meu ver, é potencializada quando se pensa o ensino de língua-cultura espanhola na perspectiva intercultural.

O conceito de interculturalidade diferencia-se de multiculturalidade e pluriculturalidade. Os prefixos *inter-*, *multi-* e *pluri-* vão diferenciar o olhar para a questão.

Por um lado, a multiculturalidade, pensada no contexto de sociedades ocidentais, com destaque para os Estados Unidos, refere-se à multiplicidade de culturas que existem dentro de um determinado espaço, sem que haja necessariamente convivência e interação. Como não há um aspecto relacional, sua condição revela um relativismo cultural. No contexto de um Estado Liberal, em que todos, teoricamente, compartilham dos mesmos direitos, há um princípio de tolerância à cultura alheia (Walsh, 2005). Por outro lado, a pluriculturalidade, pensada no contexto da América Latina, refere-se a uma pluralidade histórica compartilhada por várias culturas que convivem em um espaço territorial. Walsh (2005, p. 06) explica que esse conceito reflete a necessidade de se representar “la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también de la resistencia cultural...”. De forma a esclarecer melhor essa diferença, retomo as palavras de Walsh (2005, p. 06):

La multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.

Já a interculturalidade, como um processo de desconstrução que possibilita a criação de espaços de diálogos e encontros, vai além da simples descoberta ou tolerância do outro. É um processo permanente de comunicação e aprendizagem entre tudo o que é distinto (valores, tradições, pessoas, grupos); é uma meta por alcançar, “orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales”. (WALSH, 2005, p. 04).

A educação intercultural varia muito de acordo com o contexto em que é pensada. Na Europa, as propostas estão relacionadas à presença de imigrantes. As pesquisas de Alfonso García Martínez, Andrés Escarbajal Frutos e Andrés Escarbajal de Haro são fundamentais. Destaco o livro *La interculturalidad: desafíos para la*

educación. Na América Hispânica, está relacionada, principalmente, à presença dos indígenas e à busca por uma educação bilíngue. Destaco os estudos de Catherine Walsh, principalmente o documento *Interculturalidad en la educación*, no qual ela apresenta uma proposta de prática intercultural diante da diversidade cultural peruana. No Brasil, os estudos de Nadir Esperança Azibeiro, Reinaldo Matias Fleuri e Vera Maria Candau propõem uma educação intercultural frente a uma sociedade multiétnica que lute pelos direitos humanos, pelas comunidades populares, pelas chamadas minorias. Ainda no Brasil, especificamente no contexto do ensino-aprendizagem de ELE, destacam-se os estudos de Márcia Paraquett e Doris Matos, que defendem o uso de materiais didáticos que propiciem aos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior uma formação intercultural.

Na sala de aula de língua estrangeira, se entendida como um espaço polifônico que permite encontros dialógicos entre as várias culturas, é preciso romper com o uso de LDELE em que se aprende estritamente o código linguístico, os aspectos gramaticais e lexicais em sentenças e frases descontextualizadas, herança de uma visão estruturalista. Portanto, um dos desafios que ora se coloca para o ensino de ELE é como construir o letramento literário, na perspectiva intercultural. Para fazer isso, é preciso ir além das atividades que abordam o texto literário como mero pretexto para a prática de atividades gramaticais. Basta recordar a tão discutida atividade com os poemas “La plaza de la torre”, de Antonio Machado, e “Nocturno”, de Rafael Alberti, presente no livro do 6º ano da coleção *Español Entérate*, aprovado no PNLD 2011, na qual se solicita que o estudante preencha as lacunas dos poemas com os verbos “tener” ou “haber”⁸⁴.

É importante que o LDELE apresente textos, temas, projetos que privilegiem uma educação intercultural, a qual pretende promover e valorizar a diversidade como oportunidade e fonte de aprendizagem, por meio do respeito (e não da tolerância) a qualquer diferença e do acolhimento, e desenvolver o espírito humano e crítico, de forma que haja convivência e interação social.

Paraquett (2012b; 2018b, no prelo), com quem concordo, defende o trabalho com o texto literário pelo recorte temático, pois isso colaboraria para o desenvolvimento da interculturalidade e da interdisciplinaridade em sala de aula. Esse

⁸⁴ No artigo “O livro didático e a reforma do pensamento”, Bruno (2018, no prelo), uma das autoras da coleção *Español Entérate*, faz uma releitura das atividades que as autoras do LD propuseram para o texto literário e critica o uso explicitamente gramatical dos poemas em detrimento de uma abordagem de leitura literária.

viés é coerente com o que propõem os PCN (1998a) e as OCEM de LEM (2006), já que esses documentos educacionais orientam a organização de materiais didáticos de ELE por temas. É coerente também com o que propõem as DCNEM (2012), que defendem o ensino por meio de atividades integradoras interdisciplinares.

Como descrito no capítulo 3, os autores da coleção *Confluencia* organizam as unidades do LD em projetos temáticos, o que amplia possibilidades de diálogos interculturais e interdisciplinares. As seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”, tópico específico deste capítulo, trabalham o texto literário em uma sequência de atividades de leitura ou de escuta cujo foco é a temática da unidade na qual o texto está inserido. Os textos literários selecionados para compor o plano de natureza primária fundacional estão relacionados, assim, aos temas das unidades em que se encontram: preconceito racial (poema *Mi belleza*); exclusão social e cultural (crônica *Los nadies*, poema *El sur también existe*, fragmento do ensaio *La Escuela del Sur* e letra de canção *La jaula de oro*); memória individual (fragmento do conto *Funes el memorioso*); ditaduras militares na América Latina (letra de canção *Cada día somos más* e um capítulo do romance *Primavera con una esquina rota*); meio-ambiente (poema *Oficina y denuncia*); meios de comunicação (crônica *La televisión/2*); preconceito linguístico (fragmento dos romances *El paraíso* e *Doña Bárbara*); e formas de tratamento (fragmento do romance *Un mundo para Julius*).

A escolha dos temas favorece o trabalho com o texto literário na perspectiva intercultural na maioria das atividades, como se verá nas análises deste capítulo.

É importante ressaltar que não há conteúdos exclusivos da literatura nem contrários a seu domínio. No entanto, entendo que esses temas precisam chamar a atenção do aluno, sujeito leitor, isto é, precisam ser interessantes para eles, fazê-los sair de seu lugar de conforto, fazê-los refletir sobre si mesmos e sua relação com o outro, fazê-los repensar sua maneira de agir e atuar no mundo. No caso específico da sala de aula de ELE, por meio do texto literário, o aluno pode ter ampliadas suas possibilidades de conhecer outros modos de agir, de pensar, de atuar no mundo, ou seja, de entrar em contato com outras culturas. Esses temas devem propiciar discussões que favoreçam uma educação intercultural, a qual oferece “la posibilidad de ir construyendo una sociedad realmente pluricultural, dirigida a la igualdad y la justicia social, y a armar una verdadera democracia.” (WALSH, 2005, p. 18). Essa ideia de democracia, igualdade e justiça justifica-se diante de uma sociedade cada vez mais diversificada, plural, complexa, marcada por deslocamentos, contato entre

culturas, crenças e hábitos diferentes. No contexto da sala de aula, essas diferenças aparecem.

As reflexões apresentadas por Silva (2000, p. 97) sobre o outro cultural são determinantes nas escolhas curriculares e pedagógicas:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

Portanto, a partir de um currículo que almeje a construção de uma educação intercultural, busca-se valorizar a diversidade e respeitar as diferenças entre as pessoas. No caso específico da língua-cultura espanhola, estamos falando de 21 países que possuem o espanhol como língua oficial, além dos países que possuem grande quantidade de falantes dessa língua, como os Estados Unidos e as Filipinas.

Defendo que o espanhol é, sim, a língua de Cervantes. No entanto, não é apenas a língua de Cervantes, mas a de Ilonbé, de Sor Juana, de Neruda, de Vallejo, de Borges, de Cisneros, de Campbell, de Hamioy, entre tantos outros autores e autoras do universo literário hispânico. Não é apenas a literatura de homens brancos. É também a literatura de mulheres, de negras e negros, de indígenas. Não é apenas a literatura espanhola, mas a boliviana, a costa-riquenha, a mexicana, a da Guiné Equatorial... Em síntese, não é apenas a literatura canônica, mas também a literatura não canônica.

Este capítulo tem por objetivo analisar a coletânea literária e as atividades propostas para compreensão dos textos literários que compõem as seções “Para entrar em matéria” e “Para pensar y debatir”. As categorias de análise explicadas na introdução e no final do capítulo 2 serão debatidas.

4.1. Visão geral: apresentação dos planos de natureza primária e secundária

Antes de analisar o uso do texto literário para discussão temática, é preciso caracterizar, brevemente, os planos de natureza primária e secundária que compõem as seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”. Ainda que se encontrem em lugares diferentes no interior das unidades, possuem o mesmo encaminhamento metodológico no trabalho com a compreensão textual e se centralizam na discussão do tema da unidade. Por isso, a análise das atividades com o texto literário dessas duas seções será realizada em conjunto.

Considerando a proposta de Dionísio (2000) para a descrição da organização de coleções didáticas, nas seções em destaque, verifica-se o predomínio do plano complementar de natureza primária, caracterizado por um conjunto de atividades organizadas em três subseções, nomeadas, no caso da compreensão escrita, “Prelectura”, “Lectura” e “Poslectura” e, no caso da compreensão oral, “Preaudición”, “Audición” e “Posaudición”.

Essas atividades de compreensão escrita são trabalhadas na perspectiva da leitura como processo, que se estrutura em três fases (SOLÉ, 1998). Os autores do LD, no GD, explicam os objetivos de cada uma dessas etapas:

La **prelectura**, destinada a activar conocimientos previos del(de la) estudiante sobre el tema en cuestión, y a reconocer elementos del género que le permitan establecer hipótesis de lectura. La **lectura**, que aborda la comprensión desde una perspectiva intensiva y extensiva, ofreciendo al(a) estudiante elementos para la construcción de sentidos con base en el texto. La **poslectura**, que estimula la reflexión del(de la) estudiante sobre el tema abordado y provoca su respuesta, desde la perspectiva dialógica que guía la metodología de trabajo de la colección. (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 150, grifo dos autores)

No caso das atividades de compreensão auditiva, a coleção integra três tipos de compreensão oral nas atividades: “extensiva (entender el sentido general del texto), selectiva (identificar informaciones concretas o palabras del texto) e intensiva (identificar inflexiones específicas, formas de pronunciar un determinado sonido, etc.)” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 149).

Nas atividades prévias ao texto oral ou escrito, há uma média de três perguntas; nas atividades de leitura e escuta, há um mínimo de três e um máximo de nove perguntas; nas atividades de pós-leitura e pós-audição, há entre uma e três perguntas.

Quanto ao plano fundacional de natureza primária, os textos literários da seção “Para entrar en materia” estão constituídos pelos gêneros literários letra de canção e romance (volume 1), crônica, ensaio, poema e romance (volume 2), e poema e romance (volume 3). Já os textos da seção “Para pensar y debatir” pertencem aos gêneros literários crônica e poema (volume 1), conto e letra de canção (volume 2), e poema (volume 3).

No que se refere ao plano de natureza secundária, nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”, há: boxes informativos, normalmente uma breve biografia dos autores do texto literário; glossários, com palavras e expressões do texto de leitura ou escuta; discurso pessoal dos autores do LD, que assume a forma de instrução para leitura ou para escuta dos textos centrais da seção.

4.2. O uso do texto literário com o foco no tema

Organizei a análise das seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir” por temas, uma vez que esses textos, nessas seções, são discutidos essencialmente a partir de suas temáticas e/ou por meio do tema central das unidades em que se inserem. Optei por apresentar toda a sequência de compreensão escrita de forma que o leitor possa ter acesso ao conjunto de atividades realizadas com cada texto literário, sem cortes.

4.2.1. Preconceito racial

A temática do preconceito racial é discutida por meio da leitura do poema *Mi belleza*, dos cubanos Magia López e Alexei Rodríguez Mola, texto principal de leitura da seção “Para pensar y debatir” da unidade 3 do livro do 1º ano, intitulada “Cuerpos”. Os autores do LD afirmam que essa unidade tem por objetivo “reflexionar sobre cómo la diversidad humana se manifiesta en los cuerpos de las personas. Desconstruir ideas preconcebidas sobre la belleza y sobre género y etnias.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, v.1, p. 61).

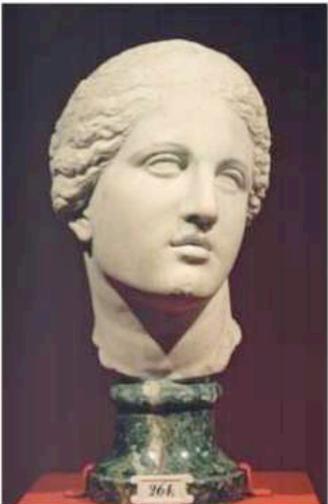
As atividades de pré-leitura, figura 19, iniciam-se com informações sobre o conceito de beleza na Grécia Antiga e com a imagem de duas estátuas clássicas, modelos da escultura naturalista grega. Esse tipo de atividade é interessante, pois propõe, a partir da arte, a desconstrução do cânone – um único padrão de beleza. As

questões colaboram para a formação humana do estudante do Ensino Médio na medida em que buscam questionar o conceito de beleza que toma como referência apenas a estética grega. Esse tipo de beleza privilegia o homem branco europeu, de cabelos lisos e traços finos, o que, historicamente, acabou por idealizar um único padrão. Os que fogem a esse tipo ideal de beleza, construído ao longo do tempo, são marginalizados e sofrem preconceito. Essa discussão proposta pelas atividades de pré-leitura promove a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema do poema que será lido, *Mi belleza*, aguçando sua curiosidade:

Figura 19: “Prelectura”. Poema *Mi belleza* (v.1, p.83)

Prelectura

El canon de belleza de la Grecia clásica, que establecía incluso las proporciones consideradas perfectas para los cuerpos, fue creado en Europa en relación con la población blanca, pero se extendió por el mundo con la colonización de los otros continentes. Observa estas dos estatuas clásicas, modelos de la escultura naturalista griega, y luego responde a las preguntas en tu cuaderno.



Afrodita de Cnido, de Praxiteles. Busto en mármol, 33,5 cm. Copia de la estatua original griega (400 a. C.). Museo Colección Estatal de Antigüedades, Múnich, Alemania.



Doriforo, de Policleto. Busto en bronce. Copia de la estatua original griega (440 a. C.). Museo Hermitage, San Petersburgo, Rusia.

- 1** Tras observar las dos imágenes, ¿ves diferencias con los modelos de belleza actuales o consideras que, en general, la estética griega se mantiene vigente? Fundamenta tu respuesta. Respuesta personal.
Se espera que el(la) estudiante reconozca la continuación, en líneas generales, de un modelo de belleza occidental europeo.
- 2** ¿De qué manera piensas que ese ideal de belleza, creado sobre y para personas blancas, puede haber influido en la consideración social de las personas de otras etnias? El hecho de que se establezca un modelo blanco europeo para toda la humanidad hace que personas de otras etnias sean excluidas y discriminadas.
- 3** ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de manipular la realidad para hacerla coincidir con un ideal previamente constituido? Respuesta personal. Esta pregunta tiene la finalidad de hacer que el(la) estudiante reflexione sobre las diferencias entre lo ideal y la realidad, y el peligro de querer imponer un modelo ideal sobre la diversidad real.
- 4** ¿Identificas en tu entorno rasgos físicos que sean valorados positiva o negativamente y que estén socialmente relacionados con la etnia? Fundamenta tu respuesta. Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante piense en las distintas valoraciones sociales del pelo liso o rizado, de la nariz fina o chata, de los labios gruesos o finos, etc.

Após a realização das atividades de pré-leitura, solicita-se que os alunos leiam o poema. Antes, porém, há um box informativo sobre seus autores (figura 20):

Figura 20: Instrução “Lectura”. Poema *Mi belleza* (v.1, p.84)

Lectura

Lee ahora este poema de Magia López y Alexei Rodríguez Mola, titulado “Mi belleza”, y contesta las cuestiones en tu cuaderno.

Magia López es una poeta y cantante de *hip-hop* cubana. Integra con Alexei Rodríguez Mola el duo Obsesión. Es también directora de la Agencia Cubana de Rap. En sus composiciones predomina la reivindicación antirracista y de la mujer afrocubana.

Alexei Rodríguez Mola es considerado uno de los mayores representantes del *hip-hop* cubano. Además de autor e intérprete es productor musical. Fundó también, con otro grupo de rap, Doble Filo, la Fabri_K, para desarrollar en su país acciones comunitarias de carácter sociocultural.



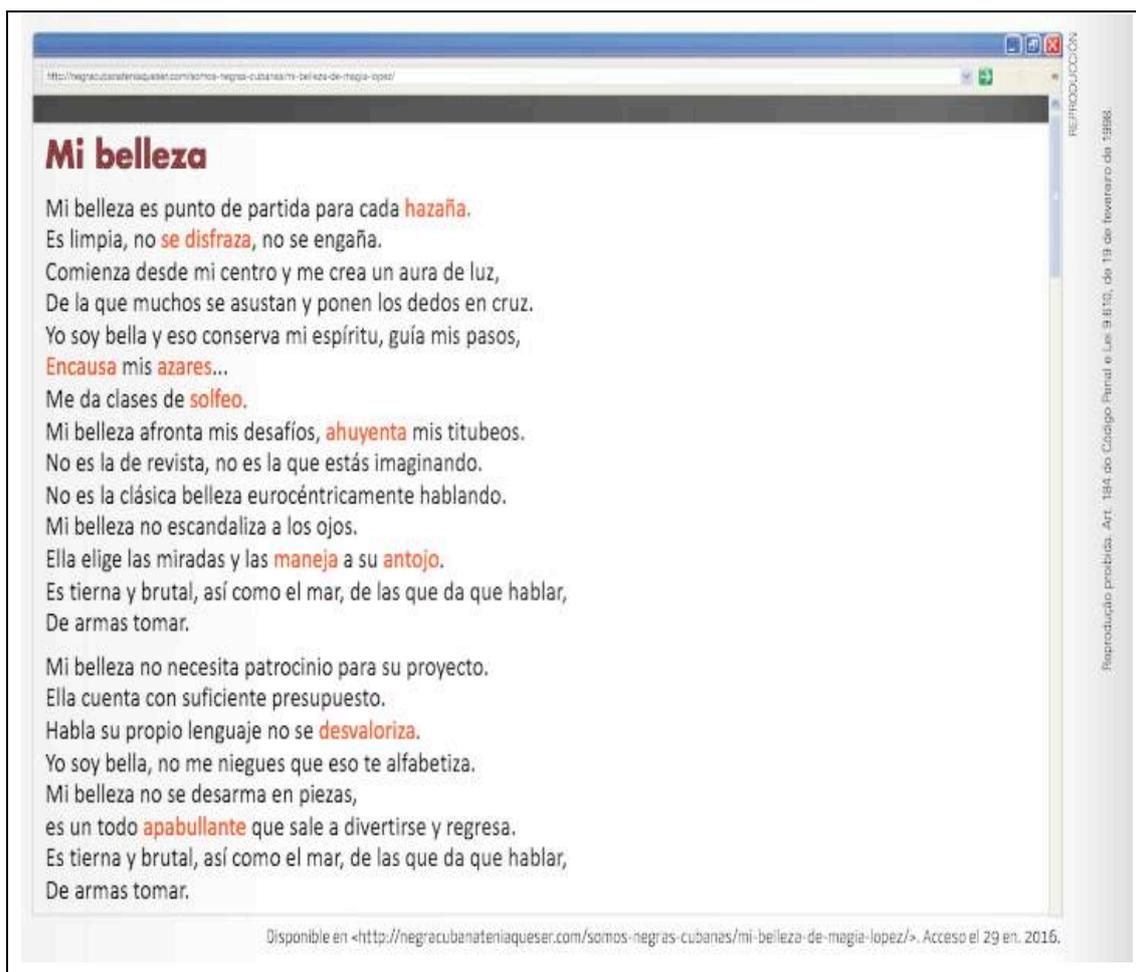
O poema foi divulgado, em 2011, no disco “El disco negro”. Essa informação poderia estar presente no LD, uma vez que é importante identificar esse poema na linguagem musical, inclusive para relacionar a obra com a biografia dos artistas – os representantes do hip-hop cubano Magia López e Alexei Rodríguez Mola.

A escolha por esse poema para compor a coletânea é acertada, a meu ver, por dois motivos: sua temática, que favorece o trabalho intercultural; e sua autoria, pois se questiona o cânone literário, marcado pela escrita homogeneamente masculina e branca. Quando o LD apresenta textos literários de autoras e/ou temáticas femininas, abre-se espaço para a diversidade, para o diálogo com outras vozes, permitindo que os sujeitos leitores (se)conheçam, (se)questionem e reflitam a respeito do outro.

Acredito que os LDELE têm por obrigação investir na leitura dos vários sistemas para que o aluno entenda a pluralidade da língua-cultura espanhola. E isso pode ser feito por meio do trabalho com o texto literário de autoria de mulheres sobre mulheres.

Magia Lopez é mulher. Sua escrita é contemporânea, ao usar uma linguagem atual, questionadora, subversiva. O cânone literário é desconstruído, na medida em que se foge do padrão do branqueamento que até então ocupava as páginas de muitos LDELE. Segue o poema *Mi belleza* para apreciação, conforme figura 21:

Figura 21: Poema *Mi belleza* (v.1, p.84)



Na minha opinião, esse poema pode ser considerado pertencente ao que Ianni (1988, p. 91) denomina por literatura negra⁸⁵:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para o outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e se transforma.

Considera-se a literatura negra como de autoria negra, ou seja, diferencia-se daquela que apenas tematiza o negro. O sujeito de enunciação do texto literário se afirma e se quer negro, de forma que assume posicionamentos políticos e ideológicos

⁸⁵ Não se está usando o termo “literatura negra” com o mesmo sentido de “novela negra”, pertencente ao gênero literário policial. São as escritas literárias de afrodescendentes, principalmente os da América. Em muitos países hispano-americanos, prefere-se usar o prefixo *afro*:- literatura afro-cubana, literatura afro-colombiana, literatura afro-costa-riquenha, por exemplo.

(BERND, 1988). Possui um valor estético, político e social. Os autores do poema *Mi belleza* fazem isso. O eu-lírico é feminino: “Yo soy bella...”.

É preciso compreender a autoria, de acordo com Assis (2008, p. 15), “na condição de traduzida em constante discursiva integrada à materialidade da construção literária.”. A autoria, portanto, não pode ser compreendida somente como um dado exterior, ou seja, não basta ser um autor africano ou afrodescendente para escrever literatura negra. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo, a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população.

Essa literatura apresenta um sujeito de enunciação que se afirma ser negro, por isso a autoria deve estar conjugada intimamente ao ponto de vista. Literatura é discursividade e a cor da pele ganhará importância enquanto tradução textual de uma história coletiva e/ou individual. (ASSIS, 2008).

As atividades de leitura propostas para o poema, conforme figura 22, propõem que o leitor faça essa tradução textual:

Figura 22: “Lectura”. Poema *Mi belleza* (v.1, p.84)

1 En el poema el “yo lírico” afirma que su belleza es limpia, que no se disfraza y que no engaña. ¿Cómo entiendes esa afirmación? Respuesta personal. Respuesta posible: Es una belleza “natural”, sin muchos adornos, maquillaje ni otras intervenciones en el cuerpo.

2 En el verso “No es la clásica belleza eurocéntricamente hablando” se utiliza un adverbio, formado a partir del adjetivo “eurocéntrico”, para modificar el verbo “hablar”. ¿Conocías ese adjetivo? ¿Qué significa hablar de la belleza de una persona “de una manera eurocéntrica”? La primera pregunta es de respuesta personal. Se espera que, aunque el(ia) estudiante no conozca la palabra “eurocéntrico”, sea capaz de deducir que se trata de un concepto que remite a una visión de mundo que tiene todo lo europeo como referencia. En este caso, hablar de belleza clásica desde un punto de vista “eurocéntrico” se refiere a utilizar modelos basados en personas blancas y europeas.

3 En el verso “Yo soy bella, no me niegues que eso te alfabetiza”, el poema se dirige a una segunda persona, que representa a un presunto interlocutor. De alguna manera, aquí se afirma el carácter reivindicativo y formativo de esta afirmación poética de la belleza negra. ¿Por qué esa afirmación en 1.ª persona de la belleza sería también un ejercicio de afirmación racial, y por lo tanto, social, y no una simple autoafirmación individual? Respuesta personal. Se espera que el(ia) estudiante pueda reflexionar sobre el carácter reivindicativo del poema, que surge precisamente de una discriminación racial histórica. Se trata de comprender que una afirmación de la belleza personal puede tener, como en estas circunstancias, una dimensión más allá de lo individual.

4 La expresión “de armas tomar” se utiliza para referirse, normalmente, a personas con personalidad fuerte, metafóricamente “bélicas”. ¿Por qué piensas que el “yo poético” dice que su belleza es “de armas tomar”? Respuesta personal. Respuesta posible: Porque es una belleza que no se conforma con los modelos hegemónicos, y que por lo tanto tiene un poder de reivindicación y de protesta.

Para responder à primeira questão, os alunos precisam saber o conceito de eu lírico. Segundo TERRA (2014, p. 99), “Quem fala no poema, por meio de versos, é um eu individualizado, por isso mesmo chamado de *eu lírico*, que, como o narrador nos romances, contos e novelas, não deve ser confundido com o autor empírico”. O eu lírico, também chamado de eu poético, é a voz que se revela no poema. Essa

característica do gênero poema é requerida na questão, o que contribui para que os sujeitos leitores compreendam as especificidades da linguagem literária. No entanto, uma observação essencial seria chamar a atenção dos alunos para o fato de esse eu-lírico ser mulher: o ponto de vista é o da mulher negra, é a sua beleza que é ressaltada, não é a do homem negro ou a da mulher branca.

A segunda questão também trabalha o uso estético da linguagem literária, na medida em que explora o significado do advérbio “eurocêtricamente” no contexto do tema da beleza. O uso dessa palavra, no poema, é singular e está diretamente relacionado à ideia de preconceito. A linguagem literária é trabalhada na perspectiva intercultural: ao explorar os efeitos de sentido do uso do advérbio, no poema, contribui-se para uma educação antirracista, que, nas palavras de Walsh (2005, p. 22)

busca desarrollar un entendimiento crítico de la sociedad en el cual el racismo es comprendido no simplemente en término de prejuicios, actitudes y creencias por superar, sino como ideología que justifica un sistema en el cual ciertos grupos gozan de ventajas y privilegios sociales, culturales, económicos, políticos e históricos.

A terceira questão tem por objetivo mostrar, a partir da construção do diálogo instaurado no poema, que o problema racial não é de apenas uma pessoa, mas de toda a sociedade. É preciso acabar com a discriminação racial e o leitor tem papel na desconstrução do ideal de beleza que se apregou durante anos no Brasil. Seria interessante que, na questão, houvesse algum tipo de contextualização sobre a questão racial em Cuba, país de onde falam os autores do poema. Retomar as informações do box biográfico (Magia López, em suas composições, reivindica o antirracismo e enaltece a mulher afro-cubana; Alexei Rodríguez Mola desenvolve ações comunitárias de caráter sociocultural em Cuba), presente após a instrução de leitura, auxiliaria na contextualização do texto literário com relação ao contexto de produção.

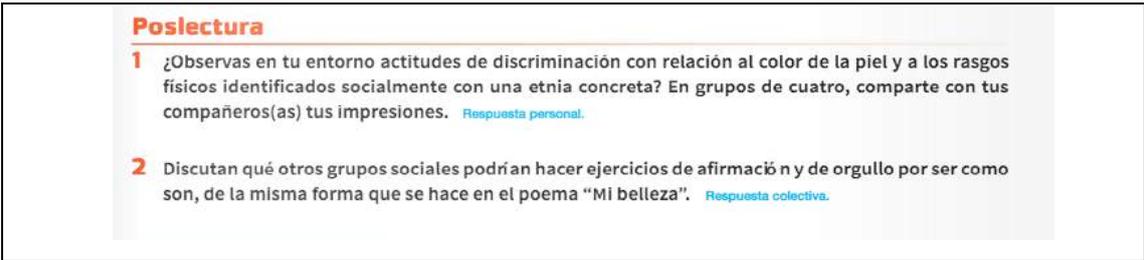
A quarta atividade explora um elemento metafórico do poema a partir da expressão “de armas tomar”. Essas atividades de leitura estão de acordo com o que propõem os autores do LD no GD: “reconocer que la belleza está relacionada con cualquier etnia y que la afirmación personal de una belleza alejada de los cánones eurocêtricos tiene un carácter de reivindicación social más amplio.” (CORREA-PINHEIRO, 2016, v.1, p. 172).

É sabido que o texto literário permite aos leitores o contato com a alteridade e, conseqüentemente, com os valores sociais, culturais e históricos de uma sociedade,

que podem ou não ser contestados na tessitura do texto. O fato de o LD trazer um texto literário de uma mulher negra, em que se apresenta um eu-lírico feminino, a meu ver, pode ajudar na desconstrução de certos preconceitos arraigados em vários discursos de nossa sociedade balizada por uma matriz masculina, hegemônica e patriarcal. Quando se questionam padrões vigentes de modelos fixos, abrem-se caminhos para que o leitor, de forma crítica, perceba as ideologias e o envolvimento do social, do histórico e do cultural na elaboração de sentido e dos valores criados e transmitidos pelo eu-lírico do poema, por exemplo. Para isso, não basta que o leitor decodifique as palavras simplesmente, mas é necessário apropriar-se da leitura e fazer dela instrumento de (trans)formação.

As atividades de pós-leitura, figura 23, quando ampliam a discussão do preconceito racial, propondo que os estudantes identifiquem em seu entorno pessoas que sofrem com o racismo, propiciam que os alunos se coloquem como sujeitos que podem transformar a realidade. Esses sujeitos leitores são considerados na construção de sentidos do texto, ou seja, a atividade explora a leitura subjetiva.

Figura 23: “Poslectura”. Poema *Mi belleza* (v.1, p.85)



Poslectura

- 1 ¿Observas en tu entorno actitudes de discriminación con relación al color de la piel y a los rasgos físicos identificados socialmente con una etnia concreta? En grupos de cuatro, comparte con tus compañeros(as) tus impresiones. *Respuesta personal.*
- 2 Discutan qué otros grupos sociales podrían hacer ejercicios de afirmación y de orgullo por ser como son, de la misma forma que se hace en el poema “Mi belleza”. *Respuesta colectiva.*

Alunas negras e alunos negros precisam se ver representados nos LDELE. É preciso que leiam poemas, contos, crônicas, romances e outros gêneros orais, digitais e multimodais, produzidos por pessoas de sua etnia. É o que reivindica a escritora afro-costarriquenha Campbell Barr (2015, s/p):

Las mujeres y las niñas negras de América Latina por ejemplo, quieren ver más caras como las suyas en todas las esferas de su vida e identificarse con ellas. Necesitan referentes. Necesitan mujeres negras como ellas que les miren a los ojos en poesía o en cualquier idioma y les cuenten su historia y las inviten a continuar con esta lucha. Mi poesía quiere contribuir a devolverles ese amor por nosotras mismos y por nuestra historia que nos ha sido arrebatado por siglos.

Campbell Barr, quando perguntada sobre a literatura afro-brasileira⁸⁶, afirma que, em seu país, infelizmente, pouco se sabe sobre essa escrita. No Brasil, pouco se sabe também sobre a escrita literária dos afro-costa-riquenhos. Para a poeta, as reivindicações e as lutas dos escritores afrodescendentes são as mesmas, entre as quais está a reconstrução do cânone literário:

Porque como el resto de los escritores y escritoras negras en América Latina, están luchando por ocupar un lugar en la literatura universal que reconozca aportes y estilos y temáticas como elementos determinantes de una escuela y canon literario, que incluya esta literatura afro latina.

No Brasil, a publicação da lei 10.639/2003 foi fundamental para a reconstrução do currículo das disciplinas escolares de modo a combater o foco eurocêntrico e etnocêntrico da educação. Embora a lei determine o estudo da história e cultura afro-brasileiras, e também porque os países da América Hispânica tiveram processos de colonização, escravidão e imigração semelhantes, é importante que as histórias e as culturas negras da América Hispânica fossem também estudadas. E por que não por meio de manifestações artístico-literárias como a literatura?

Defendo uma educação voltada para a pluralidade cultural, assim como definem os PCN (1998a), no intuito de oferecer aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como latino-americanos e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil e no mundo hispânico, seja na América, na Europa ou na África, propicia-se ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade. Por isso, é importante que os alunos conheçam e compreendam a produção literária como expressão de identidade etnocultural. Defendo, também, uma educação voltada para a interculturalidade, pois, através da quebra de estereótipos e do rechaço ao preconceito, é possível formar os estudantes como cidadãos conscientes, humanos e críticos.

O poema de Magia López e Alexei Rodríguez aborda a temática da negritude, reivindica o antirracismo e questiona o ideal de beleza branco, eurocêntrico. Através do texto e das atividades, denuncia-se uma realidade social preconceituosa. No meu entender, caracteriza-se por uma literatura negra, uma vez que o texto, além de ter sido escrito por um homem negro e uma mulher negra, discute a temática do

⁸⁶ Entrevista concedida à revista digital costa-riquenha *Literofilia*, realizada por Carlos Morera Berta, em fevereiro de 2015. Disponível em <http://literofilia.com/?p=21755>. Acesso em 10 de junho de 2016.

preconceito e faz uso de uma linguagem antirracista que forma um público-leitor que questiona um ideal de beleza e reivindica uma sociedade mais justa.

Embora o LD em análise traga essa discussão, considero que ainda é pouco. E a literatura de outros países afro-hispânicos? Da América, de diferentes estilos e épocas, são escanteados escritores importantes como: Quince Duncan, Eulalia Bernad, Delia Mc Donald e Shirley Campbell, na Costa Rica; Ekobio Manuel Zapata Olivella, Helcías Martán Góngora e Jorge Artel, na Colômbia; Nicomedes Santa Cruz e Lucía Charún-Illescas, no Peru; Jorge Chagas, Miguel Ángel Duarte López e Cristina Rodríguez Cabral, no Uruguai; Luis Palés Matos e Julia de Burgos, em Porto Rico; Manuel del Cabral, Francisco Domínguez Charro e Blas Jiménez, na República Dominicana; Nicolás Guillén, Ana Roso Núñez, Ramón Guirao, em Cuba.

E a literatura da Guiné Equatorial, marcada por uma autoria negra, que traz a problemática do exílio, pela relação entre a oralidade e a escrita e pela simbiose entre as culturas banta e ibérica? Como exemplo, há os escritos literários de Leoncio Evita, Daniel Jones Mathama, Donato Ndongo-Bidyogo, Francisco Zamora Lobocho, Ciriaco Bokesa, Constantino Ocha'a, Juan Balboa Boneke, María Nsue Angüe, Raquel Ilonbé, Elsa López, Marcelo Ensema, Julián Bibang, Anacleto Oló, Carlos Nsue Otong, Antimo Esono Ndongo, Ana Lourdes Sohora, Bienvenido Ivina Esua, Trinidad Morgades Besari, Jerónimo Rope Bomabá e Remei Sipi, Juan Manuel Jones Costa, Desiderio Mbomio, Pancrácio Esono, María Caridad Riloha, Gerardo Behori Sipi, Joaquín Mbomio Bacheng, Maximiliano Nkogo, Justo Bolekia Boleká, Mercedes Jora, Eugenio Ondó, José Siale Ndjangany, Juan Tomás Ávila Laurel, Guillermina Mekuy e J.M. Davies. (QUEIROZ, 2010).

Essa extensa lista não está colocada aqui por acaso. Esses nomes são excluídos de LDELE e de estudos literários desde muito tempo e precisam aparecer em pesquisas sobre literatura e nas salas de aula de ELE.

Na coleção *Confluencia*, não há textos literários da Guiné Equatorial. Como autora de livros didáticos, sou ciente de que os LD possuem um espaço reduzido, que não há lugar para tantos textos de tantas expressões estético-culturais. Toda escolha significa perdas. Porém, a meu ver, perde-se muito quando há tão pouca literatura, nos LDELE, que represente a negritude, ou quando não é contemplado o que propõe Mbaré Ngom em seus estudos – uma união entre África e América:

África y América latina son dos continentes unidos por muchas cosas y experiencias pero se dan la espalda. El flujo informativo, los intercambios directos son casi inexistentes; y lo que se dan ocurren por mediación, lo cual es inaceptable. Ni África conoce a América latina, ni América latina conoce a África. Guinea Ecuatorial, debido a la afinidad lingüística y hasta cierto punto cultural, al menos en ciertos aspectos, podría ser el puente... (LAVOU ZOUNGBO et al, 2012, p. 4 e 5)

Para finalizar, quero deixar claro que o fato de apontar essas ausências na coleção *Confluencia* não significa que o trabalho de leitura do poema *Mi belleza* é invalidado. Minha análise mostrou que, em relação à linguagem, a afro-hispanidade tornou-se visível a partir de uma discursividade que ressaltou uma semântica própria, na escrita de Magia López e Alexei Rodríguez Mola, empenhada num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos da língua. As atividades favorecem a formação intercultural (humana e crítica) do estudante do Ensino Médio.

4.2.2. Exclusão cultural e social

A temática da exclusão, seja ela pelo poder econômico, social ou político, é discutida na unidade 3, volume 2, intitulada “Periferias”, cujo objetivo é “Reflexionar sobre cómo se ha construido a lo largo de la Historia la relación entre centro y periferia. Cuestionar y debatir sobre relaciones Norte/Sur y centro/periferia, en un enfoque a la vez social y cultural.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, v.2, p. 65).

Quatro textos literários são propostos para compreensão: o poema *El sur también existe*, de Mario Benedetti; um fragmento do ensaio *La Escuela del Sur*, de Joaquín García Torres; a crônica *Los nadies*, de Eduardo Galeano – na seção “Para entrar en materia”; e a letra de canção *La jaula de oro*, interpretada, no LD, por Julieta Venegas – na seção “Para pensar y debatir”.

Em *El sur también existe*, do uruguaio Mario Benedetti, reclama-se um olhar para a América do Sul, ao questionar o poder representado pelos países do norte. As atividades de pré-leitura, figura 24, giram em torno de algumas possibilidades de representação dos países no mapa-múndi, de forma a refletir sobre como a relação norte (centro) e sul (periferia) estabeleceu-se política e historicamente.

Figura 24: "Prelectura". Poema *El sur también existe* (v.2, p.69-71)

Prelectura

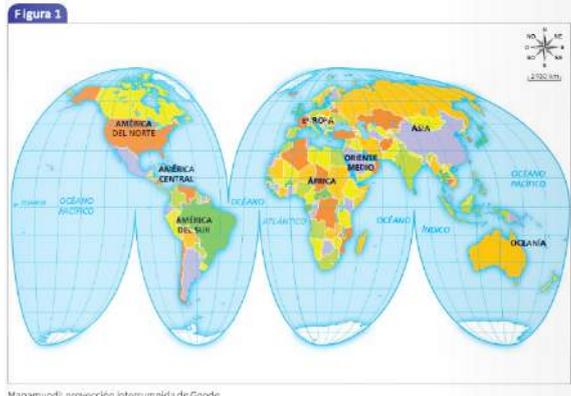
Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante reflexione sobre la convencionalidad de esa representación y que elabore hipótesis sobre

1 Cuando miramos un mapamundi, ubicamos nuestro continente en la parte de abajo. Sin embargo, considerando que la tierra es redonda, ¿qué te parece esa representación de la configuración de los continentes? Las causas que pueden haber motivado ese tipo de proyección, tales como el hecho de que esas representaciones del mundo provienen históricamente del Norte, del continente europeo, que se sitúa a sí mismo en la parte de arriba.

2 Los mapas son proyecciones bidimensionales de una realidad tridimensional, y adoptan formas y proporciones particulares según el método utilizado para realizarlos. Observa estos tres mapamundis que se suelen utilizar actualmente y fijate en los tamaños de los continentes, así como en sus formas más o menos estiradas dependiendo del tipo de proyección. El primero (Figura 1) se denomina proyección de Goode; el segundo (Figura 2), proyección de Mercator y el tercero (Figura 3), proyección de Gall-Peters. Tras observarlos, contesta las preguntas en tu cuaderno.

Observa que cada mapa es producto de un método de proyección diferente de la esfera terrestre sobre un plano bidimensional. Por ese motivo, las formas de los continentes, así como los tamaños, son distintas en cada uno de ellos. Los siguientes mapas son fieles representaciones gráficas de esos modelos de proyección.



- a ¿Qué diferencia observas entre la proyección de Mercator y las demás?
- b La proyección de Mercator se usa frecuentemente. ¿Crees que eso puede tener consecuencias en nuestra visión del mundo? *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante cuestione el uso de esa proyección del planeta Tierra asociándola con las relaciones de poder geopolítico que, históricamente, mantuvieron a los países del Sur del mundo sometidos a regímenes coloniales o poscoloniales. También puede apreciar que Europa ocupa la posición central del mapa.*
- 3 Las periferias se consideran regiones opuestas a los centros (económicos, de cultura, políticos, etc.). ¿Cómo se establece la división entre periferia y centro considerando la división mundial entre los hemisferios norte y sur? *El hemisferio norte está asociado al centro, de donde parten las decisiones políticas y económicas más importantes, y el sur, donde está ubicada la mayoría de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo, suele estar asociado a la idea de periferia.*

As atividades de pré-leitura do fragmento do ensaio *La Escuela del Sur* e a instrução para sua leitura também exploram a questão geográfica, conforme figura 25:

Figura 25: “Prelectura” do fragmento do ensaio *La Escuela del Sur* (v.2, p.72-73)

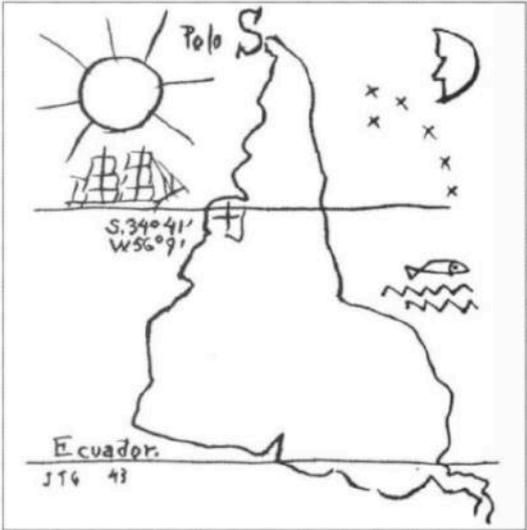
Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1 ¿Para qué sirve una brújula? ¿Cómo funciona? Si no sabes, investiga sobre este objeto en internet. *Una brújula indica la dirección de los puntos cardinales con la finalidad de señalar el rumbo que se debe seguir. Es un instrumento magnético que contiene una aguja que señala el norte magnético del planeta para que se pueda seguir en línea recta.*
- 2 Pensando, por ejemplo, en las palabras “norte” y “desnortado”, aclara qué valores simbólicos tiene la brújula en la sociedad. *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante reconozca que la brújula está asociada a la idea de rumbo o destino, representados, en este sentido, por la palabra “norte”. Y que la ausencia de rumbo es sinónimo de ausencia de “norte” en la sociedad.*

Lectura

El texto que vas a leer es un fragmento del ensayo “La Escuela del Sur”, del escritor y artista plástico uruguayo Joaquín Torres García. Un ensayo es un género literario en prosa en el cual se desarrollan brevemente ideas personales sobre un determinado asunto, y en este texto, el autor reflexiona sobre una estética sudamericana. Antes de leer el fragmento del ensayo, observa atentamente el dibujo *América invertida*, también de Torres García.



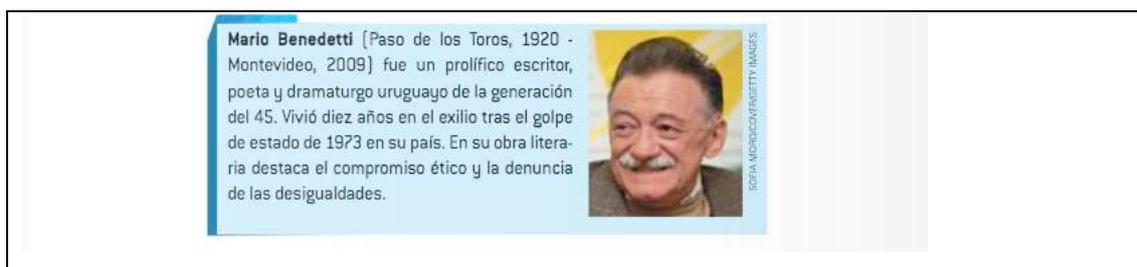
América invertida (1943), de Joaquín Torres García. Pintura sobre papel, 22,06 cm × 16,03 cm. Museo Torres García, Montevideo, Uruguay.

Essas atividades prévias são importantes para a compreensão do poema e do fragmento do ensaio, na medida em que antecipam a ideia principal do texto. Isso

significa que os sujeitos leitores podem estabelecer parâmetros que irão definir a natureza de sua interação com o texto. Ao fazer isso, compreende-se o ato de ler como um diálogo entre texto e leitor, no qual o leitor sai de um lugar de passividade para fazer previsões e construir hipóteses que irão se confirmar ou não no ato de ler propriamente o texto principal da seção.

Antes da leitura desses dois textos literários, apresentam-se algumas informações biográficas de seus autores, figuras 26 e 27, as quais considero essenciais, uma vez que o fato de serem escritores do Uruguai (América do Sul) revela muito para a compreensão desses textos específicos.

Figura 26: Box informativo sobre Mario Benedetti (v.2, p.71)



Mario Benedetti (Paso de los Toros, 1920 - Montevideo, 2009) fue un prolífico escritor, poeta y dramaturgo uruguayo de la generación del 45. Vivió diez años en el exilio tras el golpe de estado de 1973 en su país. En su obra literaria destaca el compromiso ético y la denuncia de las desigualdades.



SOA MICROCOPYRIGHT IMAGES

Figura 27: Box informativo sobre Joaquín Torres García (v.2, p.73)



Joaquín Torres García (Montevideo, 1874-1949) fue un destacado pintor, profesor, escritor, escultor y teórico del arte uruguayo. Creador del Universalismo Constructivo y del Taller Torres García, uno de los principales movimientos artísticos de su país, Torres García es considerado uno de los artistas uruguayos con mayor proyección internacional. Puedes saber más sobre el artista en el sitio web disponible en <www.torresgarcia.org.uy> [acceso el 4 en. 2016].



MUSEO TORRES GARCIA

Soares (2011), no que se refere à seleção de autores da coletânea literária, menciona que é muito frequente, em LD, a ausência de referências bibliográficas e informações sobre o autor do texto, o que o torna independente da obra a qual pertence, ou seja, “desapropria-se o autor de seu texto – mais uma forma de escolarização inadequada da literatura; uma escolarização adequada desenvolveria no aluno o conceito de autoria, de obra, de fragmento de obra.” (SOARES, 2011, p. 29). Na maioria das atividades de leitura da coleção *Confluencia*, há um box informativo com uma imagem dos autores dos textos literários ou dos artistas (no caso de letras de

canção) e alguns de seus dados biográficos, o que considero positivo. Em alguns desses boxes, explicita-se, também, a temática do texto a ser interpretado. O que faltam, nesse caso específico, são informações sobre a época em que esses textos foram escritos. Em que década, em que momento histórico específico? Faltou situar os alunos no tempo.

No meu entender, é preciso ir além desses boxes, ou seja, que os autores do LD formulem atividades de leitura em que essas informações contextuais sejam requeridas na construção de sentidos do texto. No caso dos dois textos em questão, não faria muito sentido, diante de sua temática, que fossem escritos por autores espanhóis, que não vivem na periferia, mas no centro. As duas atividades 3, conforme figuras 28 e 29, propostas para cada um dos textos literários, exploram o lugar de enunciação do eu-lírico (*El sur también existe*) e do autor (*La Escuela del Sur*), o que considero acertado.

Figura 28: “Lectura”. Poema *El sur también existe* (v.1, p.71-72)

El Sur también existe

<p>Con su ritual de acero sus grandes chimeneas sus sabios clandestinos su canto de sirenas sus cielos de neón sus ventas navideñas su culto de dios padre y de las charreteras con sus llaves del reino el norte es el que ordena</p> <p>pero aquí abajo abajo el hambre disponible recurre al fruto amargo de lo que otros deciden mientras el tiempo pasa y pasan los desfiles y se hacen otras cosas que el norte no prohíbe con su esperanza dura el sur también existe</p>	<p>con sus predicadores sus gases que envenenan su escuela de Chicago sus dueños de la tierra con sus trapos de lujo y su pobre osamenta sus defensas gastadas sus gastos de defensa con su gesta invasora el norte es el que ordena</p> <p>pero aquí abajo abajo cada uno en su escondite hay hombres y mujeres que saben a qué asirse aprovechando el sol y también los eclipses apartando lo inútil y usando lo que sirve con su fe veterana el sur también existe</p>	<p>con su corno francés y su academia sueca su salsa americana y sus llaves inglesas con todos sus misiles y sus enciclopedias su guerra de galaxias y su saña opulenta con todos sus laureles el norte es el que ordena</p> <p>pero aquí abajo abajo cerca de las raíces es donde la memoria ningún recuerdo omite y hay quienes se desmueren y hay quienes se desviven y así entre todos logran lo que era un imposible que todo el mundo sepa que el sur también existe.</p>
--	--	--

JANINE ZWIENER

BENEDETTI, Mario. *Antología poética*. Buenos Aires: Sudamericana, 1984. p. 213.
© Fundación Mario Benedetti.
Texto bajo licencia Schavelzon Graham Agencia Literaria (disponible en «www.schavelzongraham.com», acceso el 28 mar. 2016).

- 1** Considera las nociones económico-sociales a continuación e identifica a qué hemisferio se asocia en el poema cada una de ellas. Escribe en tu cuaderno fragmentos del texto que fundamenten tu respuesta.
Escasez – Sur: “el hambre disponible / recurre al fruto amargo / de lo que otros deciden”.
escasez
riqueza
falta de libertad
consumismo
Riqueza – Norte: “con sus trapos de lujo”.
Falta de libertad – Sur: “y pasan los desfiles / y se hacen otras cosas / que el norte no prohíbe”.
Consumismo – Norte: “sus ventas navideñas”.
- 2** En los versos del poema “pero aquí abajo abajo”, ¿qué efecto de sentido produce el empleo duplicado del adverbio? Es una forma de intensificar la idea de Sur y de cuán abajo se encuentra.
- 3** ¿Desde qué lugar habla el “yo” poético en este texto? El “yo” poético habla desde el sur, no solo el geográfico, sino también el simbólico.
- 4** ¿Qué tipo de relación se establece entre el Norte y el Sur a través de las imágenes que emplea el autor en el poema? Entre Norte y Sur hay una relación de dominación, en la que el Norte es el dominante y el Sur, el dominado.

Figura 29: “Lectura”. Fragmento do ensaio *La Escuela del Sur* (v.1, p.74)

URUGUAY

LA ESCUELA DEL SUR

Joaquín Torres García

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, *nuestro norte es el Sur*. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa **al revés**, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. [...]

Es decir, olvidar lo del **Viejo mundo**, y poner toda nuestra esperanza, y nuestro esfuerzo, en crear esta nueva cultura que aquí tiene que producirse. Olvidar artistas y escuelas; olvidar aquella literatura y filosofía: limpiarse, renovarse; pensar al compás de esta vida que nos circunda [...]. Deja, pues, autores y maestros, que ya no pueden servirnos, puesto que nada pueden decirnos de lo que debemos descubrir en nosotros mismos.

GARCÍA, Joaquín Torres. La Escuela del Sur (fragmento). En MÜLLER-BERGER, Klaus; TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguardia latinoamericana: historia, crítica y documentos*. Madrid/Frâncfort: Iberoamericana/Vervuert, 2009. p. 393.

- 1** En este texto ensayístico de Torres García, ¿qué sentidos tienen los conceptos “norte” y “Sur”? ¿Qué significa decir que “nuestro norte es el Sur”? El texto de Torres García cuestiona esa jerarquía que proviene del Norte, y propone invertir, dar vuelta esa relación de dominación, buscando las referencias de la cultura del Sur en el propio Sur.
- 2** Considerando el fragmento del texto citado en la cuestión 1, aclara qué efectos de sentido produce el empleo de la mayúscula en la palabra “Sur” y la minúscula en “norte”. “Sur” indica un lugar concreto, reivindicado en el texto, mientras que “norte” aquí indica dirección o referencia.
- 3** ¿A quién piensas que se refiere el autor con el uso de la 1.ª persona del plural (“nuestro(a)” y “nosotros”) al inicio del fragmento? Fundamenta tu respuesta. Ese “nosotros” se refiere a los artistas e intelectuales de América del Sur, entre los cuales se incluye el autor del texto. Por tanto, el ensayo se dirige en primer lugar a un público sudamericano, y tiene por ello un carácter de manifiesto.
- 4** Considerando que no existen sinónimos perfectos y que las palabras comportan múltiples sentidos, aclara el significado de la palabra “escuela” en este ensayo. En este texto “escuela” significa una corriente de pensamiento artístico y las obras que la representan.

Como se pode notar, nos dois textos literários, por procedimentos estéticos diversos, a literatura é vista como instrumento de questionamento. Reclama-se o olhar para o sul, para uma estética que aqui é produzida, para as culturas que aqui existem. Nas questões de interpretação textual, esse viés é abordado.

Nas questões de leitura 2 e 4 do poema *El sur también existe*, figura 28, as especificidades da linguagem literária são exploradas na construção de sentidos: a repetição de palavras e a disposição gráfica dos versos no poema são destaque. A forma literária é ressaltada na construção do significado, do conteúdo.

Nas questões de leitura 1, 2 e 3 do fragmento do ensaio *La Escuela del Sur*, figura 29, explora-se a “brincadeira” com a linguagem ao jogar com os conceitos de norte e sul, seja pelo uso de letras maiúsculas e minúsculas, seja pelo uso dos pronomes possessivos. Os elementos linguísticos são ressaltados a partir dos efeitos de sentido que sinalizam no texto literário. Essas perguntas (de 1 a 3), inclusive, dialogam com o desenho *América Invertida*, também de Torres García, inserido na instrução de leitura do ensaio, conforme figura 25. O trabalho intertextual com essa obra de arte também seria relevante. No entanto, o LD não promove isso com

atividades. Fica implícita essa relação e questiono: para que observar a imagem, antes da leitura, se não se promove uma relação intertextual nas atividades de leitura em si? A atividade 4 de leitura também trabalha com as especificidades da linguagem literária, a plurissignificação, por meio da palavra “escuela”. Ela é a porta de entrada para o que se propõe como atividade de pós-leitura, conforme figura 30.

Figura 30: “Poslectura”. Fragmento do ensaio *La escuela del sur* (v.2, p.74)

Poslectura

1 Los siguientes movimientos en la literatura y en la música brasileños son considerados expresiones auténticas de una cultura desde el Sur, específicamente brasileña:

- *Manifiesto Pau-Brasil*
- *Bossa Nova*
- *Tropicália*

Con dos compañeros(as), investiguen y elaboren en el cuaderno las razones por las que se puede considerar que estos tres movimientos rompen con el canon europeo e instauran una visión nueva.

Respuesta colectiva.

Assim como foi criada *La Escuela del Sur*, há outros movimentos, na América do Sul, que expressam culturalmente essa região. Esse tipo de atividade, no LDELE, é essencial, pois se trabalha relacionando culturas, no caso, pela semelhanças entre projetos político-culturais do Brasil e do Uruguai. A interculturalidade também pode ser vista nessa atividade de pós-leitura, na medida em que ela promove uma desconstrução do conceito de cânone, voltando o foco do olhar para nossa região, formando um leitor crítico, engajado e responsável por reconhecer a riqueza cultural da América do Sul. Quando se solicita ao aluno que elabore as razões pelas quais se pode considerar o *Manifiesto Pau-Brasil*, a *Tropicália* e a *Bossa Nova* movimentos que rompem com o cânone europeu, ele terá que refletir, questionar, criticar, enfim, entender que a América do Sul produz uma cultura que não deve ser considerada à margem, periférica.

As atividades de pós-leitura do poema *El sur también existe*, figura 31, também colocam os alunos como protagonistas, principalmente na atividade 2, em que eles, a partir do texto lido e interpretado, refletem sobre seus desejos e convicções:

Figura 31: “Poslectura”. Poema *El sur también existe* (v.2, p.72)

Poslectura

Discute las siguientes cuestiones con dos compañeros(as).

1 Piensen en cómo se ve el barrio o la zona donde viven ustedes en comparación con otros de su ciudad o su entorno. ¿Se los considera centro o periferia? Respuesta colectiva.

2 Si tuvieran que elegir, ¿qué mapa elegirían tus compañeros(as) y tú para representar el mundo, según sus deseos y convicciones? ¿Por qué? Respuesta colectiva.

Na sequência de atividades no LD, após a leitura dessas duas obras literárias, há uma proposta de compreensão oral da crônica *Los nadies*, do também uruguaio Eduardo Galeano. A temática da exclusão, na crônica e na maioria das atividades, está representada pelo significado do uso do pronome indefinido “nadie” (figura 32):

Figura 32: Sequência de audição da crônica *Los nadies* (v.2, p.75-76)

Preaudición

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1** El texto que vas a escuchar se denomina “Los nadies”. Por detrás de esa idea existe, muy arraigado en la sociedad, el concepto de la oposición entre ser “alguien” versus ser “un nadie”. Explica con tus palabras a qué corresponde esa dicotomía. Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante, concuerde o no, reconozca que existe en el sentido común una ideología que separa a la gente, en determinada sociedad, en dos grupos: las clases dominantes, con acceso a todos los derechos, y los que son vistos como “nadies” por no tener poder ni adecuarse al patrón económico y social de esa clase.
- 2** Existen varios tipos de periferias: algunas físicas y otras más invisibles, que aparecen en todos los ámbitos de la sociedad. Formula una hipótesis sobre la relación entre “los nadies” y la periferia en el texto que vas a escuchar. ¿De qué “periferia” se trataría: física o social? Respuesta personal.

Audición

6 El texto de la grabación es la lectura en voz alta de la crónica “Los nadies”, realizada por el propio autor, el escritor uruguayo Eduardo Galeano, ya presentado en la unidad “Medios” del volumen 1. Se trata de un género oral no espontáneo, porque lo que se dice o recita fue, originalmente, un texto escrito, por lo que puede haber diferencias entre la versión publicada en libro y la grabada. Se puede leer el texto original en *El libro de los abrazos* (México D.F.: Siglo XXI, 2006. p. 58-59). Escúchalo y realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.



Fragmento del texto “Los nadies” narrado por Eduardo Galeano, disponible en www.youtube.com/watch?v=H4a20607UWw. Acceso el 11 nov. 2023. (dominoga-zn1d1z).

- 1** Después de haber escuchado la grabación, comprueba si la noción de periferia que formulaste en la **Preaudición** es la misma que predomina en el texto. Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante comprenda que la noción de periferia que predomina en el texto es la social antes que la física.
- 2** En el texto, cuando se dice que los nadies “no hablan idiomas, sino dialectos”, se expresa que la sociedad no valora de igual manera el acervo cultural de los grupos marginados. Identifica, en el texto, tres valoraciones más que oponen la cultura de las clases dominantes a la de los demás, y completa en tu cuaderno la tabla a continuación. Las clases dominantes: profesan religiones; hacen arte; tienen cultura; son seres humanos. Los nadies: profesan supersticiones; hacen artesanía; tienen folclore; son recursos humanos.

Las clases dominantes	Los nadies
hablan idiomas	hablan dialectos



- 3** Una característica del español uruguayo, así como de muchas otras variedades del español, es la llamada aspiración de la ‘-s’ en posición final de sílaba y de palabra. Eso se puede notar en diversas palabras de Galeano, como en “los” y “nadies”, cuando dice: “y sueñan los nadies”. Identifica tres palabras más en que se escucha esa característica. Algunas palabras son: “cántaros” (en “que llueva a cántaros la buena suerte”); “les” (en “por mucho que a los nadies les pique la mano izquierda”); “escoba” (en “o emplean el año cambiando de escoba”); “dueños” (en “los dueños de nada”); entre otras.

Posaudición

- 1** El texto de Galeano presenta una serie de dicotomías que manifiestan cómo se dan las relaciones de poder en la sociedad. En la descripción que hace de “los nadies” podemos encontrar muchas características con las que la mayoría de nosotros se identificaría sin problemas. Por ejemplo, casi nadie habla una lengua estandarizada; la mayoría de la gente es trabajadora y pertenece a los “recursos humanos” de alguna empresa; etc. ¿La inmensa mayoría de la población mundial seremos “nadies”? ¿Quién sería “alguien” en el mundo? ¿Y cómo los “nadies” podrían pasar a ser “alguien”? En pequeños grupos de dos o tres estudiantes piensen sobre el asunto y discútanlo. Elaboren una lista en el cuaderno con características de “los nadies”, referidas en el texto, con las que se identifiquen. Preséntenselas al resto de la clase y discutan entre todos sus conclusiones. Respuesta colectiva.

As duas atividades de pré-escuta, cujas habilidades são ativação de conhecimentos prévios (1) e formulação de hipóteses (2), são essenciais, pois exploram o sentido do pronome indefinido “nadie”, usado no título da crônica.

As atividades de escuta 1 e 2 colaboram para a formação humana e crítica do estudante do Ensino Médio, na medida em que, ao se (re)conhecer quem são os “nadies” e os “alguiens”, entende-se o sistema de opressão e de exclusão em que muitas pessoas vivem no mundo. A atividade 3 também é oportuna, pois apresenta ao aluno a variedade do espanhol do Uruguai, no entanto, perde-se a oportunidade de se problematizar a seguinte questão: as pessoas que fazem uso dessa variedade seriam consideradas “nadies”? Existe um espanhol melhor? A mera identificação da variedade uruguaia não auxilia na construção de uma criticidade.

Merece destaque a atividade de pós-escuta, em que o plano de natureza secundária orienta e conduz os alunos a elaborar suas opiniões, o que vejo como positivo, pois ensina os alunos a refletirem sobre a realidade que os cerca.

Gostaria de analisar, ainda, uma questão importante colocada na instrução para a escuta do áudio. Os autores do LD informam que o texto não é propriamente um gênero oral, mas um texto oralizado, ou seja, foi escrito previamente e lido em voz alta posteriormente pelo escritor. Dessa forma, não se pode dizer que esse texto literário específico representa a literatura oral, “expressão utilizada para designar um conjunto de textos em prosa e verso transmitidos oralmente (contos, lendas, mitos, adivinhações, provérbios, parlendas, cantos) e que se apresentam de modo diferente do falar cotidiano.” (SOUZA, 2014, p. 200). O cânone, por esse viés, permanece na coleção *Confluencia*, pois a maioria dos textos literários, como se verá nas análises posteriores, são pertencentes a gêneros literários da literatura escrita.

Todos esses três textos literários (poema *El sur también existe*, fragmento do ensaio *La escuela del Sur* e crônica *Los nadies*) discutem, de maneira geral, as seguintes ideias dicotômicas: norte/sul; “alguéns”/“ninguéns”. Porém, não há nenhuma atividade intertextual em que se comparem esses textos. No meu ponto de vista, seria essencial mostrar aos alunos, por meio de questões, os possíveis diálogos, principalmente entre o poema de Benedetti e o ensaio de Torres García, que brincam, de forma reflexiva, com o conceito de norte e sul. Outro ponto que seria importante de os autores do LD destacarem é a época em que os textos foram escritos, com o objetivo de propor atividades que enfoquem o que Cosson (2014b) chama de contextualização presentificadora. Como, nos dias de hoje, essas temáticas são vistas?

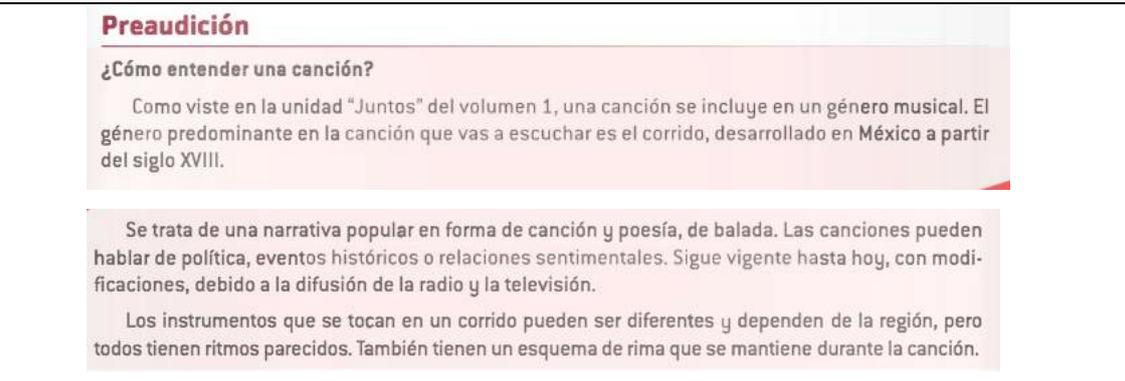
O sul é o norte a ser seguido atualmente? Ou o sul ainda possui uma “dependência” cultural? Os “nadies” da época em que Galeano escreveu o texto permanecem os mesmos? Embora eu faça essas ressalvas pontuais, é indiscutível o fato de que as atividades exploram o uso estético da linguagem e colaboram para a formação intercultural dos estudantes. É nítida a influência dos Estudos Culturais e da educação intercultural no trabalho com esses textos literários, na coleção *Confluencia*, já que a literatura está sendo trabalhada como prática político-social.

Ainda nessa mesma unidade, o tema da exclusão é tratado na perspectiva da imigração através da letra de canção *La jaula de oro*, proposta como atividade de compreensão oral na seção “Para pensar y debatir”. Os excluídos são os imigrantes, os quais não possuem documentação legal, voz e poder para serem incluídos como cidadãos que também têm direitos no lugar em que “escolheram” para viver.

Na sequência de atividades de pré-escuta, escuta e pós-escuta, exploram-se as especificidades da letra de canção como gênero ao mesmo tempo musical (ritmo e musicalidade no “corrido”) e literário (uso estético da linguagem por meio da metáfora), e as condições de produção do texto (foco na nacionalidade da cantora Julieta Venegas e do grupo musical Los Tigres del Norte).

Na etapa “Preaudición”, o plano de natureza secundária é ressaltado, com explicações sobre o gênero musical “corrido” (o tipo de narrativa, os temas recorrentes, os instrumentos que se usam e o esquema de rimas). Além disso, apresentam-se informações sobre “Los Tigres del Norte”, grupo musical mexicano tradicional de “corrido”, e sobre Julieta Venegas, cantora mexicana que gravou a música que será ouvida no LD. Após essas explicações, há uma questão de formulação de hipótese, a partir do título da letra de canção, conforme figura 33, que reproduz a subseção “Preaudición”:

Figura 33: “Preaudición”. Letra de canção *La jaula de oro* (v.3, p.89-90)



Preaudición

¿Cómo entender una canción?

Como viste en la unidad “Juntos” del volumen 1, una canción se incluye en un género musical. El género predominante en la canción que vas a escuchar es el corrido, desarrollado en México a partir del siglo XVIII.

Se trata de una narrativa popular en forma de canción y poesía, de balada. Las canciones pueden hablar de política, eventos históricos o relaciones sentimentales. Sigue vigente hasta hoy, con modificaciones, debido a la difusión de la radio y la televisión.

Los instrumentos que se tocan en un corrido pueden ser diferentes y dependen de la región, pero todos tienen ritmos parecidos. También tienen un esquema de rima que se mantiene durante la canción.

Los Tigres del Norte son un grupo mexicano de corridos establecido desde los años 60 en California, Estados Unidos. Sus canciones cuentan historias de vida, de amor y de la lucha por sobrevivir en un mundo imperfecto. Lanzaron la canción "La jaula de oro" en 1984. En 2009 la cantante Julieta Venegas la regrabó.

Julieta Venegas (Tijuana, 1970), nacida en México, es una cantautora y activista que, tras ganar diversos premios internacionales, se convirtió en una de las cantantes hispanoamericanas más reconocidas mundialmente. En 2008 la Unicef la nombró Embajadora de la Buena Voluntad por sus acciones humanitarias.



1 El título de la canción, "La jaula de oro", es una metáfora. Considerando la característica de los corridos en cuanto a su contenido y el mundo fronterizo que representan sus autores, escribe en tu cuaderno una hipótesis sobre a qué tipo de personaje y situación se referirá la canción, a partir de su título.

Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante se dé cuenta que el texto habla de un personaje que representa la situación de mexicanos que viven con la familia en los Estados Unidos, pero son inmigrantes indocumentados y sufren por miedo a la deportación. Así, el yo poético vive con cierto nivel de confort material, pero no tiene libertad, al no poder andar libremente por el país donde vive, por miedo a ser atrapado, ni puede volver a visitar el suyo, por falta de documentos, de manera que se siente como un pájaro enjaulado en una jaula de lujo ("de oro").

Como se pode notar, as explicações do plano de natureza secundária são requeridas na atividade 1. O conceito de metáfora já foi trabalhado anteriormente em atividades da seção "Para investigar el género" nessa mesma unidade. Por isso, não se explica aos alunos o que essa figura de linguagem significa; parte-se do pressuposto que eles já aprenderam o conceito. A atividade é muito boa, pois se solicita que o aluno formule hipóteses sobre o título da letra de canção (informando-o que é uma metáfora) com base nas características do "corrido" e na nacionalidade dos autores.

As seguintes atividades são propostas na seção "Audición", conforme figura 34:

Figura 34: "Audición". Letra de canção *La jaula de oro* (v.3, p.90-91)

1 Tras haber escuchado la canción, comprueba si la hipótesis que formulaste es cierta. Si no, aclara por escrito qué habías pensado y de qué trata efectivamente la canción. *Respuesta personal.*

2 En la canción las primeras estrofas transcurren de manera arrastrada y grave. ¿Qué efectos eso puede provocar en la interpretación de su contenido?

Respuesta personal. Una interpretación posible es que la primera estrofa presenta precisamente el personaje principal y su situación de inmovilidad, enfatizada por el ritmo arrastrado de la canción.

3 El estribillo, en cambio, tiene el ritmo rápido y presenta la musicalidad típica del corrido mexicano. Identifica y escribe la palabra o verso que, tal cual una llave, libera la alegría y hace que el ritmo cambie. *La palabra es "México", en el verso "De mi México querido".*

4 La canción presenta una situación de interculturalidad conflictiva entre el "yo" poético y sus hijos. De la lista a continuación, escribe en tu cuaderno un elemento citado textualmente que lo indica y luego fundamenta tu respuesta.

a ropa

b lengua x

c gusto musical

La interculturalidad se presenta en el conflicto de lenguas: sus hijos no le hablan porque hablan inglés y ya no saben español.

5 La canción que escuchaste, grabada en 2009, es una versión del tema original lanzado en 1984, o sea, con 25 años de diferencia. De acuerdo con su contenido, ¿consideras que sigue actual o que retrata un momento histórico superado? Fundamenta tu respuesta. Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante pueda reconocer que el tema de la inmigración ilegal en los Estados Unidos constituye una cuestión que sigue vigente hasta hoy.

6 ¿Qué relación se puede establecer entre esta canción y el tema de la unidad, “periferias”?

La relación entre la canción y el tema “periferias” se da en varios niveles. La canción trata de inmigrantes, que constituyen muchas veces un grupo social periférico en la sociedad que los recibe. Los inmigrantes legales están aún más marginados. De la misma forma, se considera que México —al igual que todos los países de Latinoamérica— está en la periferia de los países ricos de Norteamérica.

Existen distintas maneras de pronunciar las palabras en español, según la variedad. Hay variedades que distinguen las secuencias de sonidos representadas gráficamente por ‘za’/‘ce’/‘ci’/‘zo’/‘zu’ de ‘sa’/‘se’/‘si’/‘so’/‘su’ (sucede lo mismo con la ‘-z’ final, que se diferencia de la ‘-s’ final). Y hay otras en que no hay diferencia entre esos sonidos. Eso significa que hay variedades en que la gente pronuncia diferentemente las palabras “cazo” (tipo de olla) y “caso”, o “vez” y “ves”, al paso que en otras no, y todo se pronuncia con el sonido representado en la grafía por la ‘s’. Las variedades de español habladas en América se caracterizan por no diferenciar esos conjuntos de sonidos, lo que se denomina seseo, aunque el seseo puede encontrarse también en algunas zonas en España.

7 Extrae de la canción una palabra donde se puede identificar el seseo. Te damos un ejemplo: “nación”, en “esta gran nación”, en que el segmento ‘ci’ se pronuncia como ‘si’. Entre las palabras se encuentran: “establecido”, en “Aquí estoy establecido”; “diez”, en “diez años pasaron ya”; y “cruce”, en “En que crucé de mojado”.

A questão 1 retoma as hipóteses levantadas pelos estudantes. Ainda que a citação de Kleiman (2014, p. 188), a seguir, seja sobre a leitura, pode-se compreendê-la também no trabalho com o texto oral:

Em geral, o professor faz muitas perguntas depois da leitura, mas as perguntas antecipadas, que podem gerar as hipóteses sobre o texto, poderiam orientar o aluno no seu percurso – muitas vezes meio às cegas – pelo texto. Os aspectos focalizados nas perguntas tornam-se salientes, memoráveis e fornecem objetivos para a atividade, se, por exemplo, os alunos são orientados a ler para checar se o texto valida determinada hipótese ou para refletir sobre uma hipótese e revisá-la, caso necessário.

A estratégia adotada pelos autores do LD de levantar e checar hipótese é assertiva, na medida em que aguça a curiosidade dos estudantes.

As questões 2 e 3 enfatizam o gênero musical “corrido”. No meu ponto de vista, esse tipo de atividade colabora para que os estudantes aprendam especificidades da linguagem musical desse ritmo tão frequente no México, o que permite o conhecimento da cultura musical desse país. Ao mesmo tempo, pode propiciar a ampliação do repertório musical dos estudantes, na medida em que o foco é a identificação do ritmo na musicalidade da canção. A letra de canção é trabalhada como um gênero literário singular, diferente do poema, por exemplo.

A questão 4 colabora para a formação intercultural dos alunos, uma vez que questiona um elemento conflitivo no contexto da imigração: a língua. A parte da letra que comprova esse conflito é “Mis hijos no hablan conmigo / otro idioma han aprendido / y olvidado el español / piensan como americanos / niegan que son mexicanos / aunque tengan mi color”.

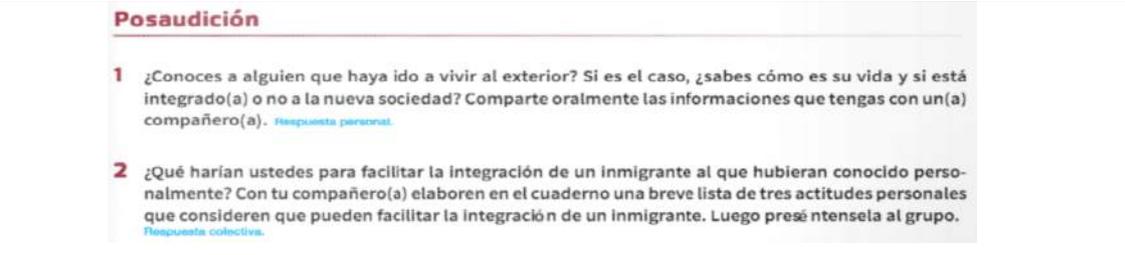
A atividade 5 também é relevante, pois propõe uma contextualização presentificadora, na medida em que questiona se o problema da imigração ilegal nos Estados Unidos, nos dias de hoje, permanece da mesma forma como na época em que a letra de canção foi escrita. Trabalha-se, também, de forma contextualizada, a história recorrente de imigrações de hispano-americanos para os Estados Unidos.

A atividade 6 centraliza-se na questão temática ao incluir a letra de canção, que trata da imigração de latinos para os Estados Unidos, no contexto do tema da unidade, que discute as periferias. Essa problemática é vivida especificamente nos países de fronteira, como o México. Destacar isso, no LD, é positivo, pois faz com que os alunos compreendam as relações de poder entre esses países.

A atividade 7 comprova o bom uso da letra de canção como texto oral e não como texto oralizado – como o que foi feito com o áudio de *Los nadies*. O foco são os conceitos de “ceceo” e “seseo”. Porém, na instrução da questão, os autores do LD já identificam o uso do “seseo” pela cantora Julieta Venegas. Poderia se solicitar que os estudantes identificassem a variedade usada pela artista mexicana, entendendo-os como sujeitos ativos na construção de sentidos para o texto. Perde-se uma oportunidade em se explorar, de forma reflexiva, a pluralidade cultural hispânica, através dos modos de fala de determinado povo, no caso a variedade do México.

Para finalizar a sequência de atividades com a letra de canção *La jaula de oro*, são propostas duas atividades de “Posaudición”, figura 35, as quais também colaboram para a formação intercultural do estudante, uma vez que se solicita sua opinião e seu engajamento nas questões relacionadas ao papel do cidadão em causas sociais.

Figura 35: “Posudición”. Letra de canção *La jaula de oro* (v.3, p.91)



Posaudición

- 1 ¿Conoces a alguien que haya ido a vivir al exterior? Si es el caso, ¿sabes cómo es su vida y si está integrado(a) o no a la nueva sociedad? Comparte oralmente las informaciones que tengas con un(a) compañero(a). *Respuesta personal.*
- 2 ¿Qué harían ustedes para facilitar la integración de un inmigrante al que hubieran conocido personalmente? Con tu compañero(a) elaboren en el cuaderno una breve lista de tres actitudes personales que consideren que pueden facilitar la integración de un inmigrante. Luego preséntensela al grupo. *Respuesta colectiva.*

Esse trabalho de compreensão auditiva, a meu ver, possibilita uma educação intercultural, pois, ao problematizar a questão dos imigrantes, os insere como cidadãos outros além daqueles que se enquadram nos cânones da cultura hegemônica.

4.2.3. Memória individual

O tema da memória individual é explorado na atividade de leitura de um fragmento do conto *Funes el memorioso*, do escritor argentino Jorge Luis Borges, na seção “Para pensar y debatir”, unidade 1 do volume 2. Intitulada “Memorias”, a unidade tem por objetivo “Reflexionar sobre cómo la memoria se articula con el olvido en la construcción de las identidades personales y sociales.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, v.2, p. 09).

Quando se trabalha com fragmentos, é muito importante que elementos contextuais sejam explicitados. Para mim, essa contextualização não é feita a contento na instrução de “Lectura” nem no box informativo sobre Borges, figura 36. Além de ser um fragmento, dentro dele também há um corte, o que dificulta a leitura dos alunos:

Figura 36: Instrução “Lectura”. Fragmento conto *Funes el memorioso* (v.2, p.27-28)

Lectura

Lee ahora un texto del escritor Jorge Luis Borges. Después realiza en tu cuaderno las actividades que te planteamos.

Jorge Luis Borges (Buenos Aires, 1899 - Ginebra, 1986) fue un escritor argentino considerado el maestro de la ficción contemporánea y uno de los grandes nombres de la literatura del siglo XX. Su obra también se destaca en el pensamiento universal por ser objeto de múltiples interpretaciones. Ciego a los 55 años, no abandona sus creaciones, por lo contrario, su ficción impulsó una ininterrumpida sucesión de obras maestras.



Funes el memorioso

Nosotros, de un vistazo, percibimos tres copas en una mesa; Funes, todos los **vástagos** y **racimos** y frutos que comprende una **parra**. Sabía las formas de las nubes australes del amanecer del treinta de abril de mil ochocientos ochenta y dos y podía compararlas en el recuerdo con las **vetas** de un libro en pasta española que sólo* había mirado una vez y con las líneas de la espuma que un remo levantó en el Río Negro la víspera de la acción del **Quebracho**. Esos recuerdos no eran simples; cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etcétera. Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero. Me dijo: *Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo*. Y también: *Mis sueños son como la vigilia de ustedes*. Y también, hacia el **alba**: *Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras*. Una circunferencia en un **pizarrón**, un triángulo rectángulo, un **rombo**, son formas que podemos intuir plenamente; lo mismo le pasaba a Ireneo con las **aborrascadas crínes** de un potro, con una **punta de ganado** en una **cuchilla**, con el fuego cambiante y con la innumerable ceniza, con las muchas caras de un muerto en un largo velorio. No sé cuántas estrellas veía en el cielo.

[...]

Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.

La **recelosa** claridad de la madrugada entró por el patio de tierra.

Entonces vi la cara de la voz que toda la noche había hablado. Ireneo tenía diecinueve años; había nacido en 1868; me pareció monumental como el bronce, más antiguo que Egipto, anterior a las profecías y a las pirámides. Pensé que cada una de mis palabras (que cada uno de mis gestos) perduraría en su implacable memoria; me entorpeció el temor de multiplicar **ademanes** inútiles.

Ireneo Funes murió en 1889, de una congestión pulmonar.

BORGES, Jorge Luis. Funes el memorioso (fragmento). En: Ficciones - El Aleph - El informe de Brodie. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1993. p. 54-55.

* En este texto la palabra "solo" aparece con la tilde debido a que fue escrito antes de la reforma ortográfica de 2010, que extinguió el uso de la tilde en esa palabra.

Esse conto de Borges é considerado um clássico da literatura hispano-americana. Escrito em 1942, conta a história de Irineo Funes, jovem de 19 anos que vive na cidade de Fray Bentos, no Uruguai, nos idos de 1800. Ele tinha uma característica peculiar: não esquecia nada, guardava absolutamente tudo em sua memória. Essa destreza foi potencializada após uma queda, que o deixou paralítico, imóvel. Toda a sua energia foi transferida para seu cérebro, um verdadeiro arquivo; ele passou a viver para lembrar. Essas explicações eram essenciais para melhor compreensão do texto como um todo.

Nas atividades do LD, o conto é trabalhado de forma intertextual com um texto de divulgação científica, intitulado *Cómo trabaja nuestra memoria*. O tema da memória é a ponte de ligação entre o texto literário e o não literário. Inclusive, essa é a intenção dos autores do LD: mostrar que a linguagem literária, estética, é diferente da linguagem científica, técnica, conforme atividade 2 da etapa de “Prelectura” e atividades 1, 3, 4 e 5 da etapa de “Lectura” (figura 37):

Figura 37: Sequência de leitura. Fragmento do conto *Funes el memorioso* (v.2, p.29)

Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1** “Memorioso” es un término muy poco utilizado y que aparece en el texto que vas a leer. Considerando el tema de esta unidad, para ti, ¿qué significa que alguien sea “memorioso”?
Respuesta personal.
- 2** Mira brevemente el texto siguiente y, con base a la impresión que tengas, intenta anticipar si se trata de un texto de divulgación científica, como el anterior, o literario. Fundamenta tu respuesta.
Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante sea capaz de reconocer que se trata de un texto literario y que una de sus principales características es pertenecer al tipo textual narrativo.
- 3** ¿Cómo sería si nunca nos olvidáramos de ningún hecho? ¿Sería agradable tener una memoria así? ¿Por qué? Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante concluya que es imposible acordarse de todas las experiencias vividas, pues la memoria parte de procesos como selección y conservación de los hechos.

Lectura

- 1** Comprueba tu hipótesis sobre el género del texto. Escribe en tu cuaderno los fragmentos que fundamentan tu respuesta. Respuesta personal.
- 2** ¿El sentido de “memorioso” en el texto corresponde al que habías pensado? En caso afirmativo, busca las características comunes y, en caso negativo, aclara las diferencias entre el significado que pensaste y el que tiene en el texto. Respuesta personal.
- 3** Comparando los dos textos, “Cómo trabaja nuestra memoria” y “Funes el memorioso”, ¿cómo tratan el tema de la memoria el primero y el segundo? Respuesta personal. Entre las respuestas posibles, se espera que el(la) estudiante perciba que el primero es un artículo de divulgación científica sobre la memoria; que el segundo es un texto de ficción. Por ser literario, el segundo trata el tema de la memoria de manera más libre y poética que el primero, que describe su funcionamiento con un tono más técnico.
- 4** Según el primer texto, hay tres formas distintas de memoria: sensorial, a corto plazo y a largo plazo. ¿Puedes identificarlas todas en la memoria del personaje Funes en el segundo texto? ¿Cómo se da en su cabeza ese proceso? No es posible identificarlas todas. Funes no consigue dar sentido a los datos que su memoria es capaz de retener, y tiene una memoria sensorial muy desarrollada.

- 5** Escribe en tu cuaderno la secuencia de frases del texto “Cómo trabaja nuestra memoria” y “Funes el memorioso” que demuestran mayor relación de sentido entre sí. Acuérdate de volver a los textos para comprender los contextos en que aparecen.

	Texto 1 “Cómo trabaja nuestra memoria”	Texto 2 “Funes el memorioso”
a	Para simplificar algo, podemos entender la memoria como un almacén con distintos compartimentos que tienen mayor profundidad o mayor complejidad en su colocación.	Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar.
x b	Ahora debemos entender que la memoria es algo único, personal e intransferible (como las tarjetas de crédito...).	Nosotros, de un vistazo, percibimos tres copas en una mesa; Funes, todos los vástagos y racimos y frutos que comprende una parra.
c	[...] nuestra maquinaria mnémica es mucho más compleja.	Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras.
d	[...] la información que proviene de la memoria sensorial aquí dura un tiempo determinado [...].	Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero.

Poslectura

- 1** De manera general, se suele creer que “tener buena memoria” es, de cierta forma, acordarse de muchas cosas. Según tu experiencia de lectura del cuento de Borges, ¿cómo ves ahora esa creencia popular de la “supermemoria”? Discútelo con dos compañeros(as). Respuesta colectiva. Se espera que los(as) estudiantes concluyan que una “supermemoria”, además de imposible, sería terrible, pues no permitiría dar sentido a los hechos vividos.

No fragmento selecionado pelos autores do LD, há um fato que se destaca e que não foi abordado: a opinião do narrador sobre a condição de memorioso de Funes. O narrador suspeita que Funes não era muito capaz de pensar: “Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer.” Seria interessante que os alunos refletissem sobre essa fala do narrador e se posicionassem: Em suas opiniões, também acreditam que Funes não era capaz de pensar? Concordam com o narrador? O fato de guardar tudo na memória significa que não há espaço para abstrações e generalizações? Esse tipo de perguntas trabalharia com a figura do narrador, tão importante no conto.

A atividade de pós-leitura tem por objetivo saber se, após a leitura do conto, os alunos permanecem com suas opiniões sobre se seria agradável ter uma boa memória. O referencial de respostas, que em muitas situações de sala de aula torna-se a única resposta correta para o professor, induz a um equívoco: a ideia de que existe uma única opinião: “tener una ‘supermemoria’ sería imposible, sería terrible, pues no permitiría dar sentido a los hechos vividos”. Os alunos não poderiam ter outra opinião? Qual seria a opinião do próprio Funes? Ele gostava de ter uma “supermemoria”? Ler o conto na íntegra seria uma forma de os alunos poderem formular, com mais propriedade, seus pontos de vista, seja concordando com a resposta que o LD apresenta, seja refutando-a. A meu ver, o trabalho com o fragmento, neste caso, limita a interpretação textual.

4.2.4. Ditadura militar na América Latina

O tema das ditaduras militares na América está presente em dois textos literários que compõem a coletânea: letra de canção *Cada día somos más* (unidade 1, volume 1), do argentino León Gieco, proposta como atividade de escuta e de leitura; capítulo *Beatriz (una palabra enorme)* (unidade 4, volume 3), do romance *Primavera con una esquina rota*, do uruguaio Mario Benedetti, proposto como atividade de escuta. A palavra de ordem das atividades com esses dois textos é liberdade.

A letra de canção *Cada día somos más* é o primeiro texto literário com que os alunos entram em contato na coleção. Na subseção “Preaudición”, figura 38, os autores do LD explicam que a canção é um gênero musical. No caso específico, os alunos entrarão em contato com o “folk”, ritmo que foi bem associado à figura do compositor e cantor estadunidense Bob Dylan e que se caracteriza por trazer temáticas que criticam problemas da sociedade estabelecida. Ao fazer isso, entendo que os autores do LD consideram, assim como eu, a letra de canção um gênero literário. Vale lembrar o fato de Bob Dylan ter ganhado o Prêmio Nobel de Literatura em 2016.

Após essas explicações, são propostas duas atividades de pré-audição. No caso da atividade 1, o foco são os instrumentos musicais usados por cantores de “folk” e “folk rock”. No caso da atividade 2, o foco é a contextualização histórica do momento em que a letra de música foi escrita – final de um dos governos militares na Argentina:

Figura 38: “Preaudición”. Letra de canção *Cada día somos más* (v.1, p.18-19)

Preaudición

¿Cómo entender una canción?

Cuando escuches la canción verás que inmediatamente se incluye en un género musical. Al escuchar el reggaetón, el *mangué beat*, el rap o la *bossa nova* ya podemos, de cierto modo, anticipar un poco del contenido de la canción. Lo mismo sucede con una canción romántica, pues cuando la escuchas ya esperas que hable de amor o de soledad. Esto también se da con el género folk, que predomina en esta canción.

Este género está muy vinculado a la figura del cantautor estadounidense Bob Dylan, muy famoso desde los 60, y culturalmente quedó asociado al contenido de crítica a la sociedad establecida y a las acciones del gobierno estadounidense en la guerra de Vietnam.

La música folk estadounidense se caracteriza por presentar instrumentos como el banjo, el violín o la armónica. Así, esta canción, al tener rasgos del género folk, se inserta directamente en un conjunto grande de canciones con las que dialoga: es imposible disociar esa influencia en el momento de escucharla, pues forma parte de un género establecido y se puede, por tanto, anticipar parte de su temática.



Dos exponentes de la música folk, Joan Baez y Bob Dylan, en foto de los 60.

1 Con apoyo de internet o de un diccionario, identifica de la lista que te damos a continuación qué instrumento toca cada cantante o músico de folk y folk rock en las siguientes imágenes. Luego escríbelo en tu cuaderno.

I el violín II el banjo III la armónica IV la guitarra

a



Karen Dalton, Estados Unidos.

b



León Gieco, Argentina.

c



Valerie June, Estados Unidos.

d



Judith Mateo, España.

2 La canción “Cada día somos más”, de León Gieco, fue escrita en Argentina en 1973, final de uno de los gobiernos militares y momento de turbulencia política porque el país vivía la inminencia de elecciones democráticas. Consulta en internet o habla con el(la) profesor(a) sobre las diferencias entre un gobierno militar y un gobierno democrático con respecto a los derechos de los ciudadanos. Apunta en tu cuaderno lo que descubriste. Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante pueda reconocer que, de acuerdo con la experiencia sudamericana reciente, en un gobierno militar un ciudadano tiene menos derechos y menos libertad que en un estado democrático. Esta cuestión se dirige a que el(la) estudiante pueda comprender la canción dentro de su contexto histórico.

Outros elementos de contextualização também são informados, conforme figura 39. É importante que os alunos saibam quem é León Gieco, o gênero musical que defende e as temáticas principais de suas letras.

Figura 39: Instrução “Audición”. Letra de canção *Cada día somos más* (v.1, p.19)

Audición

2 Escucha la canción “Cada día somos más”. Luego realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.

León Gieco (Cañada Rosquín, Provincia de Santa Fe, 1951), músico y cantautor popular argentino, es considerado uno de los más importantes de su país y de Latinoamérica. Mezcla el género folclórico con el rock argentino, y sus canciones se caracterizan por defender los derechos humanos, los campesinos y pueblos originarios, además de apoyar a los discapacitados y los marginados en general.



Carátula original del vinilo León Gieco, 1973.

Essas informações contextuais que marcam o plano de natureza secundária não são apenas expostas. Nas atividades 1, 2, 5 e 6, figura 40, elas são exploradas na construção de sentidos para o texto, o que considero positivo:

Figura 40: “Audición”. Letra de canção *Cada día somos más* (v.1, p.19, at. 2,5,6)

- 1** Identifica en la canción dos instrumentos musicales que viste en la Preaudición de esta sección y que permiten identificarla como parte del folk rock. *Guitarra y armónica.*
- 2** El autor habla de la esperanza por una transformación en la realidad que vive. Identifica en la primera estrofa dos expresiones que lo señalan y escríbelas en tu cuaderno. “[...] los tiempos cambian” y “[...] son nuevas las mañanas”. Las palabras clave en esas expresiones son “cambian” y “nuevas”.
- 5** Considerando el contexto histórico en el que surge la canción, busca en la letra versos que hablan de libertad, juventud y derechos y escríbelos en tu cuaderno. Libertad: “ya quieren la tierra libre pisar”. Juventud: “cada hombre joven con sus fuerzas”. Derechos: “de que tenga cada uno un lugar”.
- 6** Ahora que escuchaste la canción y leíste la letra, indica si los versos dejan pistas sobre el momento histórico en el que fue concebida. *Sí, porque dice que cada día más personas despiertan para la necesidad de un cambio y que hay esperanza de que las cosas se transformen, lo que refleja la transición del régimen militar a la democracia en ese momento.*

É preciso informar que essa atividade encontra-se na unidade intitulada “Juntos”, cujo objetivo principal é “Reflexionar sobre diversas formas de vivir juntos, sobre la convivencia en los más variados grupos sociales, como la única manera de desarrollar todas nuestras potencialidades como seres humanos.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, v.1, p. 9). A ideia de que as pessoas, quando caminham juntas, podem mudar suas realidades, podem buscar a liberdade, é discutida principalmente nas questões 2 e 5.

As atividades 3 e 4, conforme figura 41, centralizam-se na importância do refrão da letra, ao trabalhar, respectivamente, os efeitos de sentido por meio do uso da repetição, e a referenciação. Esse tipo de abordagem dos elementos linguísticos em uso no texto é muito eficiente, pois propicia que os estudantes entendam que a língua é viva, dinâmica e construída de forma singular em cada contexto.

Figura 41: “Audición”. Letra de canção *Cada día somos más* (v.1, p.20, at. 3,4)

- 3** El estribillo es una importante parte de la canción, en que el autor sintetiza su contenido. Cuando dice en el estribillo “cada día somos más” de forma reiterada, ¿el autor se queja o comprueba una nueva realidad? *El autor comprueba una nueva realidad.*
- 4** En la expresión “cada día somos más” del estribillo, ¿a quién(es) se refiere el cantante: a toda la gente o a un conjunto específico de personas? *Al conjunto de personas que piensa diferente y que tiene esperanza de un cambio en la sociedad en la que viven.*

Confirmando uma das características das atividades pós-textuais, o que se propõe para essa letra de canção, figura 42, colabora para a formação intercultural do estudante, uma vez que se solicita sua opinião e seu engajamento nas questões relacionadas ao papel do cidadão em causas sociais. A forma como se sugere a discussão de temas recentemente vividos no Brasil, no referencial de resposta da atividade, abre possibilidades para um trabalho intercultural:

Figura 42: “Posaudición” da letra de canção *Cada día somos más* (v.1, p.20)



Posaudición

Entre las situaciones vividas recientemente en el país están, por ejemplo, las protestas contra el aumento de los billetes de autobús y las marchas del orgullo LGBT. Es interesante instar a la estudiante a recordar situaciones que hayan influido en la propia comunidad, en la ciudad o en el estado.

1 Únete a un(a) compañero(a) y, en parejas, elaboren en el cuaderno una lista de situaciones vividas en su comunidad o país en las que la gente se une en torno a ideales y para defender un punto de vista, como sugiere la canción. para que esa noción de organización civil no sea un concepto abstracto en su conciencia.

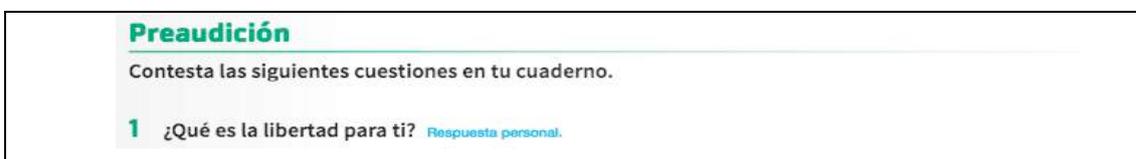
Na coleção *Confluencia*, quando trabalhadas em atividades de compreensão oral, as letras de canção são consideradas em seu aspecto musical: as características do gênero oral são respeitadas. Porém, as atividades mantêm sempre o mesmo tipo de estruturação, ou seja, não há estratégias diferenciadas de escuta, como, por exemplo, completar espaços vazios e/ou identificar palavras intrusas. Todas as propostas de escuta são iguais: os alunos escutam o texto e respondem algumas questões abertas.

Independentemente dessas questões apontadas sobre as estratégias de escuta, pode-se dizer que a escolha do tema, do gênero (literário e musical) e do compositor é acertada, pois potencializam reflexões sobre questões humanizadoras.

A palavra liberdade também é foco em outra unidade do LD, em que seus autores propõem a escuta de um texto literário também escrito no contexto das ditaduras militares na América, no caso, a uruguaia. Na unidade 4 do volume 3, os alunos devem escutar a leitura do capítulo *Beatriz (una palabra enorme)*, do romance *Primavera con una esquina rota*, do uruguaio Mario Benedetti. Publicado em 1982, é considerado um romance obra-prima da literatura uruguaia, ao retratar a situação política vivida nesse país na época da ditadura militar. Nesse capítulo específico do romance, a narração é feita pelos olhos da criança Beatriz, que teve seu pai preso.

Esse texto insere-se na unidade intitulada “Palabras”, que busca “comprender que las palabras pueden adquirir diversas formas y significados en su uso en el mundo social.” (PINHEIRO-CORREA, 2016, v.3, p. 111). As três atividades da etapa de “Preaudición”, figura 43, objetivam ativar os conhecimentos de mundo dos alunos sobre a palavra “Libertad”. Considero essa estratégia relevante, pois a opinião do leitor é solicitada ao mesmo tempo em que se introduz a temática do texto que será trabalhado.

Figura 43: “Preaudición”, “Audición”. Capítulo *Beatriz* (v.3, p.120-121)



Preaudición

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

1 ¿Qué es la libertad para tí? Respuesta personal.

2 ¿Cómo se puede ejercer la libertad a través de las palabras? *Respuesta personal.*

3 ¿Qué es lo contrario de libertad? *Respuesta personal. Se espera que haya diversidad de respuestas, pues para unos lo contrario sería estar preso, mientras para otros puede representar no poder acceder a bienes de consumo, o no poder expresarse libremente.*

Audición

9 Escucha la lectura del texto “Beatriz (una palabra enorme)”, del escritor uruguayo Mario Benedetti, que pertenece a la novela *Primavera con una esquina rota* (México D. F.: Nueva Imagen, 1982). Luego responde a las preguntas en tu cuaderno.

Esta grabación se ha extraído del video disponible en <www.youtube.com/watch?v=OUvuUJ9Pilk> (0min00s – 6min17s). Acceso el 17 feb. 2016.

1 Define, en una línea, en qué consiste el relato de la grabación. *Una niña habla del concepto de libertad y lo discute a partir de la experiencia de tener preso a su padre.*

2 ¿Por qué dice la narradora que su padre está en libertad aunque está preso? *Porque la cárcel en la que está preso su padre se llama “Libertad” y el autor se basa en esa paradoja para armar su relato.*

3 Según la narradora, ¿qué delito ha cometido su padre? *Tener ideas.*

4 Escribe un caso, entre los varios presentados en la grabación, en el que una palabra cambia de valor a lo largo de la narrativa. *“Libertad”, que pasa a significar “cárcel”; y “sarcasmo”, que pasa a ser nombre propio de un perro.*

5 La narradora también cita casos en los que la misma palabra hace referencia a un delito en ciertas situaciones y no en otras. Identifica dos palabras y las situaciones en las que representan un crimen y otras en las que no. *Las palabras son “matar” y “robar”. Matar una cucaracha no es un crimen; matar a una persona, sí. Robar es un crimen; robar en el vuelto cuando le encarga alguna compra su mamá, no.*

6 Identifica en el texto y escribe una palabra o expresión equivalente a “una mujer cualquiera”. *La palabra es “una”.*

Nas questões 2 e 4 da etapa da “Audición”, a palavra “Libertad” também é explorada já que, no texto literário, ela adquire significados diferentes. A plurissignificação e o jogo de palavras são enfatizados e, portanto, explora-se a construção da linguagem literária no romance. No meu ponto de vista, aguçar a sensibilidade estética é fundamental. É preciso mostrar como a linguagem poética é construída em favor do próprio tema do texto. As escolhas lexicais importam não apenas pela temática, mas pela sonoridade ou pela plurissignificação. No entanto, como o foco das atividades são as palavras, perde-se a oportunidade de se trabalhar com o significado do título *Beatriz (una palabra enorme)*. Os leitores podem se questionar: Quem é Beatriz? Por que esse nome é uma palavra enorme?

Outra atividade fundamental seria a contextualização histórica: a importância da palavra “libertad” no contexto das ditaduras militares latino-americanas. Não há, ao longo de toda a unidade, qualquer informação sobre esse período catastrófico. É apenas na questão 1 da subseção “Posaudición”, figura 44, que se faz uma ligeira referência à ideia de que há países livres. No entanto, que países livres são esses? Desde quando são livres? Quando não o foram? O romance fala de que país? E o

Brasil? É um país livre? Em que período histórico o Brasil passou por uma ditadura militar? Perde-se a oportunidade, inclusive, de os sujeitos leitores se posicionarem com relação à obra: haveria, em suas famílias, alguma história parecida com a de Beatriz? A palavra “libertad”, após escutar a história narrada no romance, adquire que sentidos? O mesmo que eles responderam na atividade 1 da subseção “Preaudición”?

Figura 44: “Posaudición”. Capítulo *Beatriz* (v.3, p.120-121)

Posaudición

1 ¿Qué cosas tienen prohibidas los países libres? Escribe un comentario en tu cuaderno sobre dos de ellas. *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante cite algunas prohibiciones comunes en países democráticos.*

2 Los refranes son dichos populares que suelen contener consejos o una moraleja. Hay uno que dice: “La palabra es de plata y el silencio es de oro”. En grupos de tres, analícenlo a la luz del texto de Benedetti. *Respuesta colectiva. El refrán sugiere que quedarse callado a veces evita que uno tenga problemas. Se espera que los(as) estudiantes se den cuenta de que, por detrás de ese refrán, existe un discurso represivo.*

A atividade 2 é muito interessante no sentido em que, a partir de um dito popular, questiona-se o silêncio como forma de repressão. Entendo que essas reflexões em grupo contribuem para a formação intercultural dos estudantes. Vale lembrar o maior desafio da educação intercultural: “no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos.” (WALSH, 2005, p. 10).

4.2.5. Meio-ambiente

A temática ambiental é discutida por meio do poema *Oficina y denuncia*, do escritor espanhol Federico García Lorca, na seção “Para entrar en materia” da unidade 1 do volume 3, intitulada “Ecopolémicas”, cujo objetivo é “Reflexionar sobre los desafíos que impone la explotación responsable y sostenible de los recursos naturales.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, v.3, p. 41).

Nas atividades de “Plectura”, figura 45, ativam-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero (1) e sobre o tema (2 e 3). A atividade 1 merece destaque, pois aborda uma das funções do texto poético: denunciar problemas da realidade. O título do poema *Oficina y denuncia*, inclusive, explicita isso. A atividade 2 centraliza-se no tema específico do poema, que critica as indústrias alimentícia e de moda, que, muitas vezes, sacrificam os animais para construir um “império” capitalista. A

atividade 3 explora o vocabulário do texto que os alunos lerão, centrando-se no campo semântico da crueldade. A escolha do texto é acertada, pois sua temática possibilita que os alunos discutam criticamente sobre problemas que ainda hoje são verificados na sociedade em que vivemos.

Figura 45: “Prelectura”. Poema *Oficina y denuncia* (v.3, p.44)

Prelectura

Realiza las siguientes actividades en tu cuaderno.

- 1** Hay muchas maneras de manifestar nuestra incomodidad ante lo que vemos, de denunciar lo que no nos parece correcto. ¿Piensas que un texto poético puede traducir una disconformidad? **Fundamenta tu respuesta.** Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante reflexione sobre el poder movilizador que tiene la poesía, por su tono subjetivo, para denunciar situaciones consideradas injustas.
- 2** El poeta, en el texto que vas a leer en el próximo apartado, manifiesta sus impresiones sobre los aspectos más dañinos del capitalismo y la crueldad a la que se somete a los animales. Sabemos que la gran parte de las formas de producción de alimentos está relacionada directamente a ese sistema económico. ¿Qué opinas sobre tal afirmación? Respuesta personal.
- 3** Da una ojeada breve al texto. Luego, selecciona y escribe aquellas palabras que remiten a la crueldad. Las palabras son: "matan", "agonizantes", "añicos", "sofozcar", "navaja", "asesinar", "caerías", "sangre" y "maniatadas".

No caso das atividades de leitura, figura 46, a discussão do tema é ampliada, ao se trabalharem os aspectos linguísticos do poema. Os efeitos de sentido de uso de determinadas palavras, a imagem metafórica e a personificação são explorados na construção de significados pelo leitor.

Figura 46: “Lectura”. Poema *Oficina y denuncia* (v.3, p.45-46)

- 1** Comprueba, tras la lectura del texto, si las palabras que identificaste en la cuestión 3 de la **Prelectura** aparecen efectivamente en un contexto de violencia contra los animales. **Fundamenta tu respuesta.** Respuesta personal.
- 2** ¿Qué recurso(s) emplea el poeta para hacer que la muerte de los animales se presente de manera **más dramática**? El autor emplea, para referirse a la muerte de perros, el término "asesinar", que normalmente se utiliza respecto a personas, lo que causa un efecto de mayor dramatismo.
- 3** Extrae del texto imágenes que asocian la industrialización con el consumo de los animales y **apúntalas** en tu cuaderno. Millones de patos, cerdos, palomas, vacas, corderos, gallos, trenes de leche, trenes de sangre.
- 4** “Maniatadas” es un adjetivo que significa “con las manos atadas”. En el contexto del poema, ¿qué expresa el autor al decir que las rosas están con las manos atadas? Esa imagen humaniza a las rosas y las presenta como seres a merced del capricho de los humanos.

A atividade de pós-leitura, figura 47, propõe uma extrapolação textual, por meio da linguagem musical. O fato de os estudantes pesquisarem sobre letras de canção ou poemas brasileiros que denunciam algum tipo de problema demonstra que, no Brasil, assim como nos países hispânicos, também há esse tipo de linguagem literária como forma de denúncia da realidade social.

Figura 47: “Poslectura”. Poema *Oficina y denuncia* (v.3, p.46)

Poslectura

1 ¿Conoces algún poema o canción de denuncia en lengua portuguesa? Júntate con un(a) compañero(a) y escriban en sus respectivos cuadernos una lista con, por lo menos, tres temas que puedan ser tratados en este tipo de texto. *Respuesta colectiva.*

Como se pode observar, o poema é trabalhado em sua função de denúncia da realidade social. Coloca-se o aluno como protagonista, assumindo o centro da compreensão do texto, pois se propõe que ele observe e critique seu próprio espaço e suas próprias perspectivas. As perguntas direcionadas à linguagem literária ressaltam os aspectos temáticos do texto, o que, a meu ver, colabora para o letramento literário.

Outra questão positiva é o fato de os autores do LD abordarem um tema nada romântico, o uso de animais pelas indústrias de cosméticos e de alimentos, no gênero poema, evidenciando que qualquer tema, além do amor, cabe na poesia.

4.2.6. Meios de comunicação

O papel que ocupam os meios de comunicação em nossa sociedade é discutido através da leitura da crônica *La televisión/2*, de Eduardo Galeano, na seção “Para pensar y debatir” (unidade 2, volume 1), intitulada “Medios”, que busca “Reflexionar sobre la comunicación social y el modo como se relacionan en ella el plano individual y el social. Pensar en formas de intervenir en esos procesos a través de medios de comunicación social alternativos” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, v.1, p. 41).

As atividades de pré-leitura centralizam-se no tema da crônica, ao questionar os alunos sobre quais meios de comunicação eles usam para se informar e se a televisão, em suas opiniões, é confiável enquanto veículo de informações:

Figura 48: “Prelectura”. Crônica *La televisión/2* (v.1, p.49-50)

Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

1 A través de qué medio prefieres enterarte de las cosas que suceden en el mundo: ¿televisión, internet, radio, periódico impreso? ¿Por qué? *Respuesta personal.*

2 ¿Te gusta la televisión? ¿Por qué? *Respuesta personal.*

3 ¿Qué papel crees que tiene la televisión en la sociedad? En tu opinión, ¿este medio muestra lo que se considera “la realidad” o presenta solo las informaciones seleccionadas según sus intereses? Fundamenta tu respuesta con ejemplos. *Respuesta personal.*

Na instrução para leitura, figura 49, informa-se que a crônica, escrita por Eduardo Galeano, foi publicada na obra *El libro de los abrazos*. No box biográfico, informa-se que o escritor uruguaio é também jornalista. Essa informação é relevante no contexto do tema da crônica: um meio de comunicação de massa. Porém, uma informação importante deixou de ser tratada – a época em que a crônica foi escrita, 1989. Uma das características da crônica é tratar de acontecimentos corriqueiros do cotidiano, os quais estão conectados ao contexto em que é produzida. Por que, à época, Galeano já fazia essa crítica ao que a televisão veicula?

Figura 49: “Lectura”. Crônica *La televisión/2* (v.1, p.50)

Lectura

Vas a leer un texto sobre la televisión del escritor uruguayo Eduardo Galeano, que forma parte de su obra *El libro de los abrazos*. Luego contesta las cuestiones en tu cuaderno.

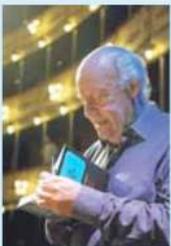
La televisión /2

La televisión, ¿muestra lo que ocurre?
 En nuestros países, la televisión muestra lo que ella quiere que ocurra, y nada ocurre si la televisión no lo muestra.
 La televisión, esa última luz que te salva de la soledad y de la noche, es la realidad. Porque la vida es un espectáculo: a los que se portan bien, el sistema les promete un cómodo asiento.

REPRODUCCIÓN

GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI, 2000. p. 137.

Eduardo Galeano [Montevideo, 1940-2015] fue un escritor y periodista uruguayo. Su producción consta de historias cortas y líricas, así como de textos sobre historia y política de Latinoamérica. Entre sus principales libros se encuentran *Las venas abiertas de América Latina* y *El libro de los abrazos*. Reconocido mundialmente, fue galardonado con el primer título de ciudadano ilustre del Mercosur.



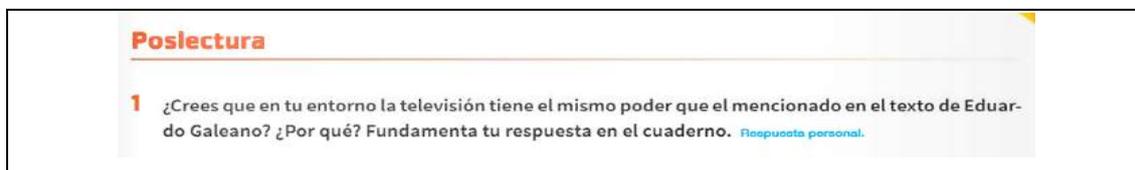
AP PHOTO/MARILE CAMPOS/OLIVIERO IMAGES

- 1** El pronombre “ella” en español suele referirse a personas. ¿Qué efecto de sentido cobra en el texto al hacer referencia a la televisión? *Al usar el pronombre “ella” para referirse a la televisión, asigna a ese objeto características que la desvinculan del grupo de los meros objetos, relacionándola a atribuciones de los humanos, tales como voluntad y poder de decisión.*
- 2** En el texto, ¿qué significa decir que “nada ocurre si la televisión no lo muestra”? *Que la gente se acostumbró a informarse por medio de la televisión y que tiene un poder tan grande que, si esta no le da destaque a determinado suceso, este deja de tener importancia en la sociedad.*
- 3** ¿Qué quiere decir el autor cuando afirma que la televisión es la realidad y la vida es un espectáculo? *Que la vida le llega al individuo filtrada por la televisión. Como uno se queda horas delante del televisor, su contacto con la vida es mediado por el aparato.*

As atividades de leitura 1 e 2, figura 49, exploram as especificidades do gênero, ao questionar, por meio dos efeitos de sentido de palavras e expressões, o uso da televisão como espaço de divulgação de notícias “neutras”, sem pontos de vista, sem segundas intenções. A atividade 3 explora uma das características do gênero crônica, espaço privilegiado para a defesa de opiniões, caracterizado pela não

exigência de objetividade e imparcialidade. A opinião do autor na crônica é importante, ele tem liberdade e autonomia para divulgar suas visões a respeito de temas da atualidade. Mas não é só a opinião do autor que interessa, é preciso também explorar a subjetividade do leitor. A atividade de pós-leitura aborda essa questão, conforme figura 50:

Figura 50: “Poslectura”. Crônica *La televisión/2* (v.1, p.51)



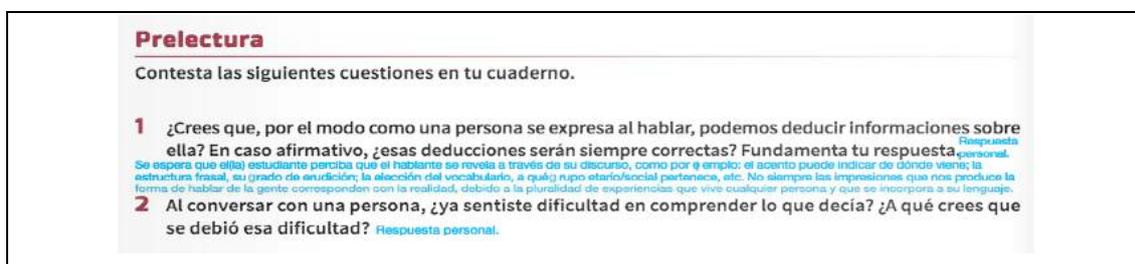
O LD, ao trazer esse tipo de atividade, explorando as especificidades da linguagem literária em favor da construção de significados, acaba por desempenhar um papel estratégico como espaço de crítica ao consumo social das mídias. Através da leitura da crônica, ampliam-se as possibilidades de leitura crítica de um jornal, perturba-se a ideia de objetividade das matérias jornalísticas.

4.2.7. Preconceito linguístico

A temática do preconceito linguístico é discutida por meio da compreensão leitora de dois fragmentos de romance em unidades e volumes diferentes da coleção.

Um fragmento de *Doña Bárbara*, do escritor venezuelano Rómulo Gallegos, é proposto para leitura na seção “Para entrar en materia” da unidade 4 do volume 2, intitulada “Hablas”, cujo objetivo é “Reflexionar sobre las diversas valoraciones sociales que recibe la pronunciación, comprendiendo el modo como se construyen los prejuicios lingüísticos con el objetivo de superarlos.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, v.2, p. 99). As atividades de pré-leitura já direcionam o olhar dos estudantes para essa questão das formas de se expressar das pessoas:

Figura 51: “Prelectura”. Fragmento do romance *Doña Bárbara* (v.2, p. 102)



Apresentam-se, então, a instrução de leitura, informações contextuais em box explicativo e o fragmento do romance, figura 52:

Figura 52: Instrução “Lectura”. Fragmento do romance *Doña Bárbara* (v.2, p. 103)

Lectura

A continuación vas a leer un fragmento de la novela *Doña Bárbara* (1929), escrita por Rómulo Gallegos, en la cual se destaca la confrontación entre el progreso y la naturaleza en los llanos venezolanos a mediados del siglo XX. Tal embate puede observarse en varios elementos, como la distinción entre el habla del personaje Santos Luzardo, un joven que estudió en Europa, y Marisela, una muchacha campesina. Luego contesta en tu cuaderno las preguntas que te planteamos.



Rómulo Gallegos (Caracas, 1884-1969) fue un escritor y político venezolano, cuya obra literaria está muy conectada a sus ideales. Se lo considera el novelista venezolano más relevante del siglo XX y uno de los más grandes literatos hispanoamericanos de la historia.

Santos se detuvo a contemplarla. Bajo los delgados y **grasientos harapos** que se le adherían al cuerpo, la curva de la espalda y las líneas de las caderas y de los **muslos** eran de una belleza estatuaría; pero rompían el encanto los pies **anchos** y gruesos, de piel endurecida y **cuarteada** por el andar descalzo, y fue en esta fealdad lamentable donde se detuvieron las miradas compasivas.

Un **resoplido** de la bestia de Luzardo la sacó de su abstracción, y al advertir la presencia del hombre detenido a pocos pasos de ella, **se hizo un ovillo** para ocultar la desnudez de sus piernas, y después de haber proferido algunos gruñidos de protesta, rompió a reír, de bruces sobre el **arenal**.

—¿Eres tú Marisela? —interrogó Santos.

Ella se hizo repetir la pregunta y luego respondió, con la rudeza de su condición silvestre reforzada por el **azoramiento**:

—Si ya sabe cómo me **mientan**, ¿pa qué pregunta, pues?

—No lo sabía, propiamente. Sospechaba que fueras la hija de Lorenzo Barquero, llamada así; pero quería **cerciorarme**.

Arisca, como el animal salvaje con el cual la comparó su padre, al oír aquel término, desconocido para ella, replicó:

—¿Cerciorarse? ¡Hum! Usted **está mal fijao**. Bien pué seguí su camino.

—Menos mal si la **cerrilidad** le custodia la inocencia —pensó Santos, y luego—: ¿Qué entiendes tú por cerciorarse?

—¡Umjúl! ¡Qué preguntón es usted! —exclamó soltando de nuevo la risa.

—¿Ingenuidad o malicia? —se preguntó entonces Santos Luzardo comprendiendo que, lejos de **disgustarle**, le agradaba que él se hubiese detenido a hablarle, y ya sin sonreír siguió contemplando compasivamente aquella masa de **greñas** y harapos.

—¿Hasta cuándo va a estar ahí, pues? —gruñó Marisela—. ¿Por qué no se acaba de dir?

—Eso mismo te pregunto yo: ¿hasta cuándo vas a estar ahí? Ya es tiempo de que regreses a tu casa. ¿No te da miedo andar sola por estos lugares desiertos?

—¡Guá! ¿Y por qué voy a tener miedo, pues? ¿Me van a comer los bichos del monte? ¿Ya usted qué le importa que yo ande sola por donde me dé gana? ¿Es acaso, mi **taita**, pues, para que venga a regañarme?

—¡Qué maneras tan bruscas, muchacha! ¿Es que ni siquiera te han enseñado a hablar con la gente?

—¿Por qué no me enseña usted, pues? —y otra vez la risa sacudiéndole el cuerpo, echado de bruces sobre la tierra.

GALLEGOS, Rómulo. *Doña Bárbara* (fragmento), México: Fondo de Cultura Económica, 1993: p. 104-106.

Na instrução de leitura, há algumas informações sobre a obra: breve apresentação das personagens Santos Luzardo e Marisela; época e local em que se passa a história; tema que se destaca na narrativa. Descobre-se, nesse momento, que o foco principal das atividades com o fragmento escolhido não gira em torno do tema do romance (confrontação entre civilização e barbárie, nos *llanos* venezuelanos), mas do tema da unidade do LD (a diversidade como algo constitutivo da língua). No meu ponto de vista, não se deve fazer uso de fragmentos de romance que descontextualizem o todo da história. Do modo como foi proposto pelos autores do LD, os alunos não saberão quem é Doña Bárbara, personagem principal e que nomeia o romance. Como leitora de textos literários, interessa-me entender os porquês dos títulos. Se a proposta de leitura é a de um romance cujo título é *Doña Bárbara*, espera-se encontrar, no fragmento escolhido, algo que remeta a esse nome, mas isso não acontece. No fragmento selecionado pelos autores do LD, não aparece a personagem Doña Bárbara, mulher autoritária, dominadora, que rege as leis da região dos “llanos”. Essa personagem feminina, detentora do poder na história, pode ser considerada a personificação do ditador Juan Vicente Gómez, figura política que ditava as leis na Venezuela no período em que a obra foi escrita. No texto de ficção, revela-se um ambiente ditatorial no qual viveu o escritor. Essas características, em que se traça um paralelo com a época em que Gallegos vivia, caso fossem abordadas no LD, seria uma forma de os alunos conhecerem outros mundos, outras histórias, as quais fazem parte da cultura venezuelana do início do século XX.

Doña Bárbara, publicado em 1929, é considerado o romance venezuelano mais popular, haja visto que foi traduzido para vários idiomas e adaptado para o cinema, teatro, ópera e televisão. Na história, retratam-se os “llanos” venezuelanos em uma época em que a lei não era muito respeitada na região, com conflitos de terra entre famílias; descreve-se a paisagem “llanera”, caracterizada por zonas planas, sem montanhas, banhadas por rios que nascem nos altos cumes andinos; representa-se o povo dessa região e seus costumes, mas também suas contradições, manifestadas pelas dualidades homem/natureza, cidade/campo, bem/mal, indivíduo/sociedade. Através das histórias das personagens Doña Bárbara, Santos Luzardo e Marisela, o romance problematiza a relação progresso versus natureza. Essa temática não é explorada nas atividades de leitura, já que se centralizam nas características linguísticas das personagens Santos Luzardo e Marisela, conforme figura 53.

Figura 53: “Lectura”. Fragmento do romance *Doña Bárbara* (v.2, p.104)

1 En el texto, el habla de cada uno de los personajes se diferencia por algunas características lingüísticas. Escribe qué elementos caracterizan el habla de cada uno de ellos. El habla de Marisela se caracteriza por el empleo de lo que se considera en el sentido común errores de vocabulario y de pronunciación, tales como "ustú" en lugar de "usted", "dir" en lugar de "de ir", "tjao" en lugar de "tjado", "pa qué" en lugar de "para qué". La de Santos Luzardo se caracteriza por reflejar la norma de prestigio.

2 En el diálogo hay tres voces: la del narrador, la de Santos Luzardo y la de Marisela. Considerando sus características lingüísticas, ¿con el habla de qué personaje se identifica el lenguaje del narrador? Fundamenta tu respuesta. El lenguaje del narrador se identifica con el de Santos Luzardo, porque la norma culta escrita está vinculada a la norma de prestigio.

3 ¿Por qué Santos Luzardo considera que Marisela no aprendió a “hablar con la gente”? ¿Estás de acuerdo con su opinión o te parece que corresponde a una visión prejuiciosa? Santos Luzardo identifica en el habla de Marisela devotos con respecto al habla que considera de prestigio. Respuesta personal. Se espera que el(a) estudiante reconozca ese punto de vista como prejuicioso, porque desestima la capacidad de expresión de Marisela.

As informações do box dadas na instrução para leitura sobre essas duas personagens poderiam ter sido retomadas e ampliadas nessas três atividades de leitura. Para entender o modo de falar de cada um, é necessário saber que Santos Luzardo é um homem estudado, bacharel em Direito, personagem que representa o progresso e a civilização, e que Marisela, por outro lado, é uma mulher sem estudos, que nasceu e foi criada no campo sem saber quem era sua mãe e sem o cuidado do pai, Lorenzo Barquero. Na narrativa, Santos Luzardo é o responsável por “educar” Marisela, ensinar-lhe o espanhol padrão. Com essas informações em mãos, os leitores poderiam responder com mais propriedade as questões 1, 2 e 3.

A questão 3 merece destaque, pois possibilita uma discussão sobre preconceito linguístico, objetivo dos autores do LD nessa unidade específica. Marisela não fala o espanhol padrão, não aprendeu a “hablar con la gente”. Ela usa uma variação da língua espanhola própria dos homens e das mulheres dos “llanos” venezuelanos. Essa atividade, se bem encaminhada pelo professor, pode colaborar significativamente para a formação intercultural do estudante.

As atividades de pós-leitura, conforme figura 54, ampliam essa discussão quando propõem que os alunos façam um exercício de olhar para o lado e observar se, entre as pessoas que vivem a seu redor, há maneiras diferentes de falar. Isso significa que, a partir das personagens do romance, os estudantes podem reconhecer o outro e reconhecer-se a si próprios, num exercício de alteridade. No entanto, perde-se a oportunidade de se explorar mais profundamente a leitura subjetiva. Perguntas de caráter mais pessoal, que possibilitem que os alunos olhem para si, poderiam ter sido abordadas: “Você se identifica com uma das duas personagens? Por quê?” “O seu modo de falar se assemelha ao de Santos Luzardo ou ao de Marisela?”, “Esse fragmento de romance lhe despertou algum tipo de sentimento ou lhe veio à mente alguma imagem?”

Figura 54: “Poslectura”. Fragmento do romance *Doña Bárbara* (v.2, p.104)

Poslectura

- 1 Considerando que la gente, en cualquier grupo social, no habla de manera homogénea, identifica en el habla de las personas de tu entorno algunas características que lo comprueban y escríbelas en tu cuaderno. *Respuesta personal.*
- 2 En tu opinión, ¿cómo ve la sociedad de hoy día a una persona que no usa la norma de prestigio al comunicarse? Discútelo con dos compañeros(as) y posteriormente expongan su punto de vista a todo el grupo. *Respuesta colectiva.*

Como a discussão da unidade são os vários modos de falar, selecionou-se uma parte do romance *Doña Bárbara* que trata dessa questão. Embora para o entendimento do romance como um todo esse fragmento não seja adequado, é importante destacar que as reflexões propostas por meio das questões de leitura e de pós-leitura contribuem tanto para a formação humana do estudante quanto para que eles compreendam que há outras formas de falar o espanhol, diferentes da padrão.

Essas questões linguísticas próprias de léxico poderiam ter sido abordadas no glossário, conforme figura 55. Faltaram algumas expressões usadas por Marisela, como “¡Gua!”, “pa qué”, “pué”.

Figura 55: “Glosario”. Fragmento do romance *Doña Bárbara* (v.2, p.104)

GLOSARIO

grasiento(a) abundante en grasa o untado(a) con ella; sucio(a).
harapo andrajo, jirón de ropa vieja; trapo.
muslo parte de la pierna desde la junta de las caderas hasta la rodilla.
ancho(a) amplio(a); extenso(a) o grande.
cuarteada(o) en este caso, resquebrajado(a) o reseca(o).
resoplido sonido que se hace al echar el aire con fuerza por la boca o la nariz.
hacerse un ovillo encogerse; acurrucarse.
arenal extensión grande de terreno arenoso.
azoramiento sobresalto; inquietud.
mentar nombrar; mencionar o citar.
cerciorarse asegurarse (de la verdad de una cosa); certificarse.
estar mal fija(d)jo(a) estar mal informado(a).
cerrilidad cualidad o condición de cerril, obstinado(a) más allá de cualquier razonamiento.
disgustar (a alguien) desagradar (a alguien).
greña cabellera despeinada y revuelta.
taita término que corresponde a padre, en el lenguaje coloquial de esa variedad rural.

É verdade que se podem propor atividades que incentivem os alunos a lerem o texto por completo posteriormente. Em minha opinião, nesse caso que analiso, isso não acontece, pois não há, nessa sequência de leitura, atividades que proporcionem o levantamento de hipóteses sobre algo a mais que há no romance ou simplesmente instruções e/ou sugestões para que os alunos leiam o restante do livro. Tampouco há atividades que propiciem o contato direto do leitor com a obra literária, de forma que a leia na íntegra.

Diferentemente desse trabalho realizado com o fragmento de *Doña Bárbara*, a proposta de leitura de um fragmento do romance *El Paraíso*, de Elena Castedo, mostra-se acertada, uma vez que as explicações e as atividades exploram a temática principal do romance dentro do que a unidade se propõe a discutir, além de propiciar o contato do leitor com a obra, como se verá nas análises a seguir.

O fragmento encontra-se na seção “Para entrar en materia” da unidade 1 do volume 3, intitulada “Lenguas”, cujo objetivo é “Reconocer marcas de no pertenencia en la lengua derivadas de ‘extranjeridad’ en otros países y también en otros grupos sociales dentro del propio país.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, v.3, p. 09).

A obra, publicada primeiramente em inglês (1990) e depois em espanhol (1992), foi aclamada pela crítica literária nas duas línguas. A narradora-personagem, Solita, é uma criança filha de refugiados espanhóis que passa a viver em um lugar fictício da América Hispânica, chamado El Topacio. Como a autora do romance tem em sua história essa mesma vivência de Solita – quando criança foi viver no Chile com sua família exilada pelo regime ditatorial espanhol – pode-se inferir que El Topacio seria algum lugar do Chile. Pelos olhos da criança, percebe-se uma crítica às relações de classe existentes entre patrões e empregados de El Topacio, ou seja, entre ricos e pobres. No fragmento selecionado, revela-se o sentimento de “estrangeiridade” e de não pertencimento da personagem Solita a essa língua e a essa cultura do novo lugar, consequências do exílio.

O contato do leitor com a obra é fundamental na construção do letramento literário. As atividades de pré-leitura, figura 56, possibilitam essa introdução aos elementos de contextualização.

Figura 56: “Prelectura”. Fragmento do romance *El paraíso* (v.3, p.18)

Prelectura

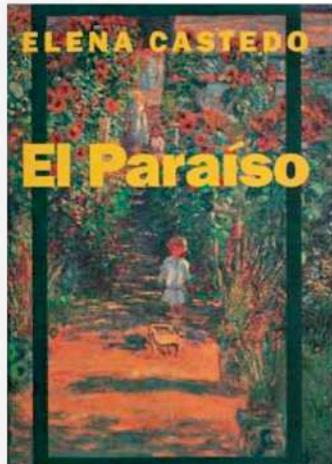
1 La lengua es factor de identificación y de integración y sirve también para determinar la alteridad, pues, en un mismo grupo social o en una misma situación, señala quién es quién en determinadas circunstancias en lo que se refiere a la jerarquía social. ¿En Brasil hay maneras de hablar o acentos regionales considerados superiores a otros o ridiculizados en la televisión? Forma un grupo y elaboren en el cuaderno una lista de casos que recuerden. [Respuesta colectiva.](#)

A continuación, vas a tener contacto, a través de un texto literario, con personajes de distintas procedencias, incluso una niña exiliada. El exilio es otra experiencia de alteridad. Esa niña, Solita, es hija de españoles que se exiliaron en Chile a causa de la Guerra Civil Española, un conflicto civil, militar y bélico que se extendió entre los años 1936 y 1939. Como consecuencia de la crisis social y económica, en esos años hubo una onda de emigración española a varias partes del mundo.

Antes de leer el texto, contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno.

2 El exilio puede darse de muchas maneras y por muchas razones, sean económicas, sociales o políticas, por ejemplo. ¿Conoces a algún(una) exiliado(a)? ¿Sabes por qué tuvo que dejar su país?
Respuesta personal.

3 Mira la imagen de la portada de una de las ediciones de la novela *El Paraíso*, de Elena Castedo, y contesta en tu cuaderno la pregunta que te planteamos.



CASTEDO, Elena. *El Paraíso*.
Madrid: Círculo de Lectores, 1992.



Elena Castedo [Barcelona, 1937] nació en España y pasó la infancia en Chile, pues su familia se refugió en ese país a causa de la Guerra Civil Española. Escribió su primera novela, *El Paraíso*, en Estados Unidos y en inglés, cuando ya era abuela. Ella misma la tradujo al castellano.

Respuesta personal. Una de las respuestas posibles es que el paraíso surge como amenazador debido a las grandes dimensiones de la vegetación, mientras la niña queda apocada entre las plantas.

¿Qué te parece que sugiere la dimensión de la vegetación en relación con la dimensión de la niña?

Já na atividade 1, discute-se a relação entre língua e identidade como forma de integração em determinada cultura. Esse aspecto é um dos temas tratados no romance e será debatido em atividades da etapa de “Lectura”. Antecipar essa discussão, propondo que os alunos reflitam sobre suas realidades (as diferentes maneiras de se falar no Brasil) é muito significativo. O mesmo pode-se dizer da atividade 2, uma vez que se introduz a questão do exílio, condição vivida pela personagem Solita. No caso da atividade 3, solicita-se que os alunos observem a capa de uma das edições do livro. Ao lado da imagem, há, também, um box com informações sobre a obra, uma foto da autora e alguns de seus dados biográficos. Acredito que olhar a capa do livro e imaginar, a partir das imagens, como será contada a história ali presente, pode ser uma forma de instigar a curiosidade dos leitores a conhecerem a obra por completo, a quererem ler um pouco mais da obra. A questão “¿Qué te parece que sugiere la dimensión de la vegetación en relación con la dimensión de la niña?” abre possibilidades de resposta, as quais dependem tanto da subjetividade dos sujeitos leitores e de seus conhecimentos de mundo, quanto dos elementos contextuais informados, como o título do livro, a imagem da capa, e informações sobre a vida da autora, especialmente o fato de sua família ter saído da Espanha para viver no Chile na época da Guerra Civil Espanhola.

A escolha desse texto para compor a coletânea literária da coleção *Confluencia* é acertada no que diz respeito a sua autoria. Elena Castedo nasceu na Espanha, mas ainda criança foi morar no Chile, país escolhido por seus pais para fugir da Guerra Civil Espanhola. Atualmente, vive nos Estados Unidos, país em que publicou seu primeiro romance, em língua inglesa, para depois ela mesma traduzi-lo ao espanhol. Sua trajetória de vida é marcada por deslocamentos.

Ao questionar o conceito de nação, Hall (2003, p. 26) indaga: “Onde começam e onde terminam suas fronteiras, quando regionalmente cada uma é cultural e historicamente tão próxima de seus vizinhos e tantos vivem a milhares de quilômetros de ‘casa’”. Há que se considerar que há escritores que vivem em países diferentes de seu lugar de nascimento, seja pelo exílio, seja por qualquer outro motivo. De acordo com Cavalcanti (2016, p.78)

Dos 16 hispano-americanos selecionados para a antologia *Los mejores narradores jóvenes en español*, da revista inglesa *Granta* (2010), oito estão radicados fora da América Latina. Da mesma forma, dos 39 escritores com menos de 39 anos considerados promissores no festival de Bogotá 39, realizado em 2007, pelo menos 15 viveram fora da região nos últimos anos. A maioria se divide entre os Estados Unidos e a Espanha, atraídos pelo mercado editorial e a oferta de outras atividades ligadas à literatura, como a investigação acadêmica e a colaboração em suplementos literários.

Nesse contexto de deslocamentos, portanto, é preciso ter em mente não apenas onde nasceram os escritores, mas por onde se deslocaram ao longo de seu processo de escrita literária. Bolaño (1999, p. 41), em discurso proferido na Venezuela, esclareceu bem essa questão quando refletiu sobre de onde ele é, já que nasceu no Chile e morou no México e na Espanha:

A mí lo mismo me da que digan que soy chileno, aunque algunos colegas chilenos prefieran verme como mexicano, o que digan que soy mexicano, aunque algunos colegas mexicanos prefieren considerarme español, o, ya de plano, desaparecido en combate, e incluso lo mismo me da que me consideren español, aunque algunos colegas españoles pongan el grito en el cielo y a partir de ahora digan que soy venezolano, nacido en Caracas o Bogotá, cosa que tampoco me disgusta, más bien todo lo contrario. Lo cierto es que soy chileno y también soy muchas otras cosas.

O fato de o LD trazer um romance que trata da questão do exílio, escrito por alguém que está em constatação de deslocamento, é positivo. Essa sensação de “estrangeiridade” por que passam muitos autores, incluindo Elena Castedo, é explorada na figura da personagem Solita, conforme atividades 2, 3 e 4 de “Lectura”.

Os problemas linguísticos decorrentes dessa situação de exílio são trabalhados nas atividades de 5 a 9, conforme figura 57:

Figura 57: “Poslectura”. Fragmento do romance *El paraíso* (v.3, p.20)

- 1** ¿De quién se está hablando en el siguiente fragmento del texto (en el primer párrafo): “[...] quizá no causaba la buena impresión que me había pedido mamá”? Fundamenta tu respuesta. La narradora habla de sí misma. No fue necesario el uso del pronombre “yo” para indicarlo.
- 2** Indica elementos del texto que expresan la sensación de “extranjería” de Solita. La sensación de no entender lo que decían los demás y de que el español de ellos era distinto.
- 3** ¿Qué te sugiere el nombre de Solita, principal personaje de la narración? Respuesta personal. Respuesta posible: El nombre de la niña representa la soledad del extranjero ante costumbres y modos de hablar distintos.
- 4** En el texto, Solita se encuentra entre dos mundos. ¿Cuáles son? El mundo de los chilenos adinerados y el de los refugiados españoles pobres.
- 5** El habla de la Mamota presenta palabras que no corresponden al español normativo, a diferencia de la narración en el texto. Identifica y anota tres de esas palabras e intenta descubrir qué significado tienen. Entre las palabras se encuentran: “bajao”, “ná”, “guen” y “desencaminá”.
- 6** Esboza una hipótesis capaz de explicar qué caracteriza lingüísticamente la mayoría de las palabras que usa Mamota, con base en las palabras que recopilaste. Parece que a la mayoría de las palabras de Mamota que se diferencian del español normativo le faltan consonantes (“bajao”) o sílabas (“ná”, “desencaminá”).
- 7** Mamota se distingue de los demás personajes por el manejo del lenguaje. ¿En el texto el habla de Mamota es la de alguien que no puede expresarse o la de alguien que domina un lenguaje distinto, pero que expresa normalmente lo que quiere decir? Mamota domina un lenguaje distinto, pero, no por eso, deja de expresar todo lo que quiere.
- 8** En español, así como en otras lenguas, están presentes algunos marcadores discursivos, que son elementos de uso convencional en la lengua con valores más o menos fijos, pero dependientes del contexto. En el habla de Gracia aparecen dos marcadores típicos de la interacción cara a cara: “oye” y “fíjate”. Identifica el valor discursivo que tiene cada uno de ellos en el contexto en que aparecen. En este contexto el marcador “oye” sirve para llamar la atención del interlocutor sobre lo que se va a decir, y “fíjate”, para resaltar el valor de lo que se acaba de decir.
- 9** Piensa en una expresión equivalente a cada uno de esos marcadores que sea común y corriente en tu variedad de portugués y preséntasela a los(as) demás compañeros(as). Respuesta personal. Respuesta posible: en/para/qual suelen emplearse para llamar la atención del interlocutor sobre lo que se va a decir y/á/assim/via/lá bem, en posición final, suelen emplearse para reforzar o causar admiración sobre lo que se acaba de decir. Sin embargo, la respuesta dependerá de la experiencia personal del(de la) estudiante y del grupo social con la lengua.

As atividades de “Poslectura”, figura 58, contribuem para a formação intercultural do estudante, por meio de reflexões sobre o preconceito linguístico. Os sujeitos leitores são convidados a se posicionarem sobre a temática após atividades de leitura do romance, principalmente sobre os modos de falar da personagem Mamota, que não se expressa segundo a gramática normativa. A vivência dos sujeitos leitores, sua realidade social, são postos em evidência nas seguintes atividades:

Figura 58: “Poslectura”. Fragmento do romance *El paraíso* (v.3, p. 21, at.1-3)

Poslectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1** ¿Crees que una forma de hablar diferente de las consideradas más prestigiosas en portugués brasileño puede dar lugar a situaciones de discriminación en tu comunidad? Fundamenta tu respuesta. Respuesta personal.
- 2** Observando tu realidad social, ¿hay alguna relación entre la forma de hablar de las personas y los tipos de trabajo que desempeñan? ¿A qué crees que se debe? Respuesta personal.
- 3** ¿Alguna vez presenciaste un caso de discriminación a causa del lenguaje? Reúnete con tres compañeros(as) y hagan un archivo (escrito o sonoro) con los casos que recuerden, pues servirán en la elaboración del proyecto de esta unidad. Respuesta colectiva.

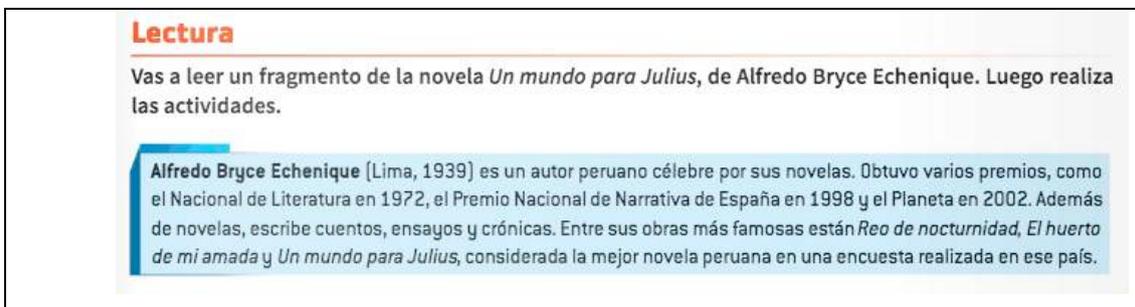
É preciso que se enfatize o fato de que, também nessa proposta de compreensão textual, não se indica uma continuidade do trabalho com o romance em sua completude. Acredito que é possível, ainda que em poucas horas-aula, fazer uma proposta de leitura, na íntegra de um romance. Ou, pelo menos, sugerir questões em que os alunos tenham que dar continuidade à leitura, por exemplo, de modo que se forme, na escola, um hábito de leitura do gênero romance. Seria uma oportunidade de contribuir para a ampliação do repertório de leitores.

4.2.8. Formas de tratamento

No volume 1, unidade 4, propõe-se a leitura de um fragmento do romance *Un mundo para Julius*, do peruano Alfredo Bryce Echenique. A obra, publicada em Lima em 1970, ganhou o “Premio Nacional de Literatura de Perú” na categoria romance em 1972. Na narrativa, conta-se a história de Julius, uma criança que vive entre dois mundos: o de sua família rica, que não possui relação de carinho entre seus membros, e o dos empregados, que o querem bem e lhe têm amor. Pode-se afirmar que a obra retrata a oligarquia de Lima, desmascarando preconceitos e denunciando as desigualdades e discriminações por que passa a população peruana mais pobre.

Esses elementos contextuais não são informados no LD. Não se apresenta a capa do livro ou se informa quem são as personagens, onde passa a história, em que tempo corre a narrativa, conforme figura 59:

Figura 59: Instrução leitura do fragmento do romance *Un mundo para Julius* (v.1, p.99)



Lectura

Vas a leer un fragmento de la novela *Un mundo para Julius*, de Alfredo Bryce Echenique. Luego realiza las actividades.

Alfredo Bryce Echenique (Lima, 1939) es un autor peruano célebre por sus novelas. Obtuvo varios premios, como el Nacional de Literatura en 1972, el Premio Nacional de Narrativa de España en 1998 y el Planeta en 2002. Además de novelas, escribe cuentos, ensayos y crónicas. Entre sus obras más famosas están *Reo de nocturnidad*, *El huerto de mi amada* y *Un mundo para Julius*, considerada la mejor novela peruana en una encuesta realizada en ese país.

As atividades de pré-leitura e pós-leitura desse romance centralizam-se na temática que se quer abordar a partir do fragmento selecionado: formas de tratamento. Na subseção “Plectura”, tampouco se apresentam aspectos de contextualização da obra romanesca, conforme figura 60:

Figura 60: “Prelectura”. Fragmento do romance *Un mundo para Julius* (v.1, p.99)

Prelectura

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1** De manera general, ¿qué pronombres personales o de tratamiento emplean las personas con las que convives al conversar con los mayores? *Respuesta personal.*
- 2** ¿Y cómo se dirigen a ti los mayores? *Respuesta personal.*
- 3** En español, según lo que viste en los apartados anteriores, ¿consideras irrespetuoso tratar a una persona mayor de “tú”? Y tratar a un(a) niño(a) de “usted”, ¿te parece excesivo? ¿Por qué? *Respuesta personal.*
- 4** En tu opinión, al hablar con una persona, ¿los pronombres personales y de tratamiento son la única forma de demostrar respeto y/o formalidad? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante piense en otras formas de mostrar respeto, como el uso de “señor(a)” o de “don/doña”; evitar determinadas palabras que puedan considerarse malsonantes; o hablar en un tono de voz más bajo.*

Poslectura

- 1** Y tú, ¿usas criterios que distingan una mayor o menor formalidad al dirigirte a los demás en tu propia lengua? Compara tu respuesta con la de tus compañeros(as) y discutan entre todos sobre las posibles diferencias que consigan identificar. *Respuesta personal.*

No caso das atividades de leitura, conforme figura 61, ainda que haja perguntas sobre as personagens e a ação narrativa (questões 1 e 2), o foco está no uso do pronome “usted” por parte da personagem Susan quando ela dialoga com seu filho Julius (questões 3 a 5).

Figura 61: “Lectura”. Fragmento do romance *Un mundo para Julius* (v.1, p.101)

- 1** Identifica y describe brevemente los personajes que aparecen en la escena. *Susan, madre de Cinthia y de Julius, mechón lacio y rubio; Cinthia, niña, hermana de Julius, descuidada; y Julius, niño de cinco años.*
- 2** Describe, con tus palabras, qué sucede en la escena. *Respuesta personal. Se espera que el/ta estudiante reconozca que se trata de una charla breve entre una madre y sus dos hijos, despidiéndose rápidamente de ellos.*
- 3** Señala a qué personaje va dirigido el tratamiento de “usted” en el fragmento de la novela de Bryce Echenique. *Va dirigido a Julius, un niño de cinco años.*
- 4** ¿Qué valor tiene el tratamiento de “usted” en esta situación: de respeto o de afecto? Fundamenta tu respuesta. *El tratamiento de “usted” en este caso tiene valor afectivo. Se sabe porque es la madre de Julius quien lo trata así, y además lo besa. El uso de “usted”, además, refuerza que el niño ya creció; por medio de pronombre, la madre le habla como a un adulto.*
- 5** Explica la diferencia entre las definiciones de “usted” en los Textos 1 y 2 y el uso de “usted” en la novela de Bryce Echenique. *Las definiciones de los Textos 1 y 2 —tradicional y muy difundidas— solo se refieren al valor formal de “usted”, mientras que en la novela de Bryce Echenique “usted” tiene valor afectivo y de confianza.*

O título da unidade em que se insere a atividade é “(Des)cortesías”, na qual será tratada “la forma como a través del lenguaje nos expresamos en nuestras relaciones sociales, manifestando cortesía o descortesía y reflejando distancia o proximidad de las personas con las que hablamos.” (PINHEIRO-CORREA, 2016, v.1, p. 93). A meu ver, é importante que o tratamento dado aos elementos linguísticos seja contextualizado, ou seja, seus usos específicos em determinado texto sem que o foco seja apenas em aspectos formais da língua. No entanto, fazer isso a partir do texto

literário significa usar a linguagem estética como pretexto para ensinar gramática – não resisto ao trocadilho, mas usar o texto literário somente para esse fim é uma descortesia com o romance *Un mundo para Julius*, de Echenique. O que está em evidência nessas atividades propostas pelo LD é a gramática e não a linguagem estética e artístico-literária. Tampouco há uma abordagem cultural desse uso do pronome de tratamento, como uma maneira de falar, por exemplo, de determinada classe social limenha. Os estudantes, ao realizarem essas atividades, não entrarão em contato com a literatura hispano-americana, mais especificamente, a literatura peruana, suas características, suas representações. Entrarão em contato com um texto “qualquer” para que entendam um dos possíveis usos de “usted”.

4.3. Considerações finais sobre o trabalho com o texto literário nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”

Como descrito e analisado, nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”, o trabalho com o texto literário, em sua maioria, colabora para o letramento literário do estudante, na perspectiva intercultural. A coletânea literária, pela temática (preconceitos racial e linguístico, exclusão cultural e social, memória individual, periferia, meio-ambiente, ditaduras militares, meios de comunicação), favorece discussões que propiciam a formação crítica e humana do estudante.

A forma como o LD propõe a discussão, na maioria das atividades, é relevante, pois trabalha os efeitos de sentido por meio do emprego da linguagem literária. Ou seja, as especificidades estéticas dos textos literários são ressaltadas. Colabora-se, a partir do trabalho com a apropriação da linguagem literária, para a construção do letramento literário. Destaco as atividades com *El sur también existe*, *La televisión/2*, *Mi belleza*, *Cada día somos más*.

No caso específico do trabalho com o poema *Mi belleza*, o diálogo intercultural, a partir do questionamento da linguagem eurocêntrica, flui na busca de sujeitos leitores livres de preconceitos, trazendo para discussão um texto escrito por uma mulher negra, em que o eu-lírico também é uma mulher negra. No entanto, cabe uma problematização neste ponto. Dodô Azevedo, roteirista negro, ao refletir sobre questões raciais relacionadas à democratização dos postos de comando no Brasil, afirma que

Geralmente, quando se dá espaço para um negro escrever, pedem que escreva sobre a experiência do negro. Não parece interessar a opinião de um negro sobre mais nada do que ser negro, falar de favelas, violência, pobreza. Ninguém parece querer saber a opinião de um negro sobre física quântica. [...] Ninguém parece querer ler, por exemplo, um romance de fantasia escrito por um negro⁸⁷.

Em toda a coleção *Confluencia*, com relação à autoria de textos literários, quando aparece o escritor negro (Magia López e Alexei Rodríguez Mola – já analisado; e integrantes do grupo Orishas – será analisado no próximo capítulo), o tema a ser tratado está relacionado a questões da negritude. Não vejo problema nisso. No entanto, seria importante que esses e outros autores de literatura tivessem voz, no LDELE, para falar de outras questões.

Ainda no que se refere ao letramento literário, é preciso fazer uma ressalva. Em alguns momentos, elementos de contextualização histórica, os quais permitem que os leitores situem os textos literários no tempo e no espaço em que foram produzidos, não são contemplados, o que às vezes dificulta a leitura, como no caso da atividade com o conto *Funes el memorioso*, ou não a amplia, como no caso da leitura do fragmento de romance *Doña Bárbara*.

Entre os gêneros literários presentes nas seções em análise, o romance merece destaque por dois motivos. Primeiro, porque, na coleção *Confluencia*, não há outras seções em que o gênero aparece. Segundo, porque a obra literária considerada como precursora do romance é de origem espanhola: “El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes, publicada em Madri em 1605. A narrativa das aventuras de um homem comum, com angústias, dúvidas e problemas rompe com o tipo de narrativa de base épica e poética, cujas personagens centrais são guerreiros, aristocratas e grandes homens de conquistas e aventuras. O romance, da forma como o concebemos atualmente, é um gênero literário moderno tipicamente narrativo, herdeiro da epopeia, escrito em prosa e de caráter ficcional. Normalmente, é um texto longo, que conta uma história por meio de uma sequência de eventos que envolvem personagens em cenários e tempos específicos. Uma característica específica desse gênero literário é a hibridez, manifestada na combinação de outros gêneros, ou seja, em um romance, podem ser encontrados cartas, poemas, fábulas, contos etc.

⁸⁷ Artigo de opinião, intitulado “Roteirista de programa com Lázaro Ramos escreve sobre 1º chefe negro”, escrito na Folha de São Paulo em dezembro de 2017. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/12/1941700-neo-meu-primeiro-chefe-negro.shtml>> Acesso em 11 de dezembro de 2017.

Para Bakhtin (2002, p. 127), “o modelo clássico e mais puro do gênero romanesco é *Dom Quixote* de Cervantes, que realizou com profundidade e amplitude excepcionais todas as possibilidades literárias do discurso romanesco plurilíngue, e internamente dialogizado.” Ainda que “*Dom Quixote*” seja uma obra clássica, importante pela genialidade literária de Cervantes, não há proposta de leitura desse romance na coleção. Na unidade 2 do volume 2, seção “Para investigar el género”, como se discutirá no próximo capítulo, propõe-se a leitura de um miniconto, intitulado “El efecto Quijote”, no qual se faz uso do recurso da intertextualidade com o romance. Entretanto, não há a leitura em si da obra de Cervantes.

Como analisado anteriormente, outros romances também representativos da cultura hispânica são apresentados aos alunos do Ensino Médio. Caso os planos de natureza primária complementar e de natureza secundária do LD tivessem incentivado os alunos a lerem os quatro romances na íntegra, a partir das histórias narradas e contadas pelas personagens desses livros, os sujeitos leitores poderiam conhecer melhor aspectos culturais, geográficos, históricos e políticos hispânicos: em *Doña Bárbara*, o povo dos “llanos” venezuelanos e sua cultura; em *Primavera con una esquina rota*, a opressão militar no Uruguai aos olhos não apenas de Beatriz, mas aos de seu pai, um preso político; em *Un mundo para Julius*, os problemas de desigualdade social e discriminação de classe presentes na sociedade de Lima na metade do século XX; em *El Paraíso*, as dificuldades por que passam as pessoas exiladas, advindas da Europa para a América, fugidas da guerra – suas angústias, seus sentimentos de estranhamento, suas vivências.

Retomo, neste ponto, a epígrafe deste capítulo. A leitura de romance ou de seu fragmento, se bem contextualizada, pode estimular o conhecimento cultural de outros povos, numa perspectiva intercultural (SILVA, 2003). O trabalho na perspectiva intercultural “camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes.” (GARCÍA MARTÍNEZ et al, 2007, p. 92).

Quando se trabalha com fragmentos, contextualizar a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence é fundamental, principalmente quando se propõe a leitura de um romance, gênero que possui uma narrativa mais complexa. É preciso apresentar aos sujeitos leitores onde se passa a ação, em que tempo, quais são as personagens, os conflitos, entre outras informações prévias de forma que os leitores não fiquem perdidos no todo da história. Não se trata

de dar *spoiler*, mas de apresentar um mínimo de informações possíveis que evitem um trabalho descontextualizado de interpretação textual. Paraquett (2018b, no prelo), ao relatar sua experiência no trabalho com romances históricos, corrobora com meus argumentos:

Quando se trabalha com fragmentos, é fundamental que os estudantes tenham acesso a peças que os ajudem a constituir a história [...] o caminho estratégico é pinçar alguns elementos do fragmento (palavras, marcadores linguísticos, nomes próprios, lugares) que apontem para possíveis identificações.

Não sou contra trabalhar com fragmentos de textos literários em LD. Até mesmo porque há gêneros, como o romance, que só cabem na estrutura do LD se em fragmentos. Paraquett (2018b, no prelo) entende que “um fragmento de um conto ou de um romance, se bem recortado, provocará a curiosidade do aprendiz, que irá buscar o antes e o depois da história a que teve acesso.” Para mim, no trabalho com estudantes do Ensino Médio, não basta que os autores do LD ou o professor escolha o melhor fragmento. É preciso indicar a continuidade da leitura, propor atividades em que os alunos tenham que dar seguimento à história e entender o romance na íntegra, ou seja, formar o leitor literário de romance, e não de fragmentos de romance.

Com relação à coletânea, destaco o fato de o LD trazer para compreensão textual, nessas seções específicas, não apenas textos literários representativos da literatura espanhola, como de tradição em LDELE. Apresentam-se autores da Argentina, de Cuba, do Peru, do Uruguai, da Venezuela. A literatura uruguaia, representada por Joaquín Torres García e Mario Benedetti, inclusive, destaca a cultura produzida na América do Sul, que carece de visibilidade, saindo de lugar periférico para ocupar papel central. Além disso, o LD apresenta uma autora, Elena Castedo, que, em sua obra *El paraíso*, discute os problemas enfrentados pelos deslocamentos geográficos, por meio do exílio, principalmente a questão linguística. Destaca-se, no LD, o fato de essa autora ter nascido na Espanha, morado no Chile em sua infância e escrito a obra literária nos Estados Unidos.

A coleção analisada traz uma proposta de abordagem do texto literário que promove a educação intercultural que, nos dizeres de Azibeiro (2003, p. 94) “Busca a produção dialógica de uma sociedade plural. Isso significa trabalhar para que sejam considerados cidadãos outros além daqueles que se enquadram nos cânones da cultura hegemônica.”

Capítulo 5

“Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”:

o texto literário com o foco no gênero



(Mafalda – Quino)



(Enriqueta – Liniers)

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’ ... o verbo ‘sonhar’ ...

Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: ‘Me ame!’ ‘Sonhe!’ ‘Leia!’ ‘Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!’

— Vá para o seu quarto e leia!

Resultado?

Nulo.

Daniel Pennac (1994)

Mafalda e Enriqueta, personagens famosas do mundo literário dos quadrinhos, não querem ir à escola; uma chora quando se dá conta de que tem que ir e a outra se esconde para não ir. Quem é leitor das histórias de Quino e Liniers sabe que as duas são crianças que gostam de ler. Mafalda é leitora de revistas, jornais, livros e dicionários. Enriqueta é leitora assídua de livros específicos de literatura. No entanto, essa paixão pela leitura não é motivada na escola, local que, no contexto mais amplo das tiras, o conhecimento se dá pela repetição, memorização e ausência de significado.

Daniel Pennac também é pessimista em seu olhar para a escola. Para ele, o verbo ler não suporta o imperativo, ou seja, o professor não poderia mandar ler. Nessa mesma linha de raciocínio, os enunciados de um LD não deveriam mandar ler literatura, pois o resultado seria nulo. Discordo! O problema, para mim, não é o ato de mandar ler que prejudica o gosto pelo literário, mas a forma como se manda ler. Quando o texto literário ocupa as páginas de um LD, ele não deixa de ser um texto literário simplesmente por estar ali, fora de seu suporte original. São as atividades propostas com esses textos (ou sua ausência) que farão dele um texto literário ou não literário. Assim como Soares (2011), acredito ser possível, de forma adequada, escolarizar a literatura, de modo a se evitar, na concretização no LD, a transferência da obra literária, o sufocamento do texto enquanto manifestação artística.

Cosson (2010) ressalta a importância do primeiro contato do aluno com o texto literário. Esse encontro deve ser explorado em atividades na sala de aula:

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula. (COSSON, 2010, p. 58)

Esse encontro com o texto literário pode ser realizado de várias formas. No capítulo 3, mostrei que a exploração do texto literário no LD analisado, nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”, é feita com o foco no tema. Do modo como a discussão temática é promovida, as atividades, em sua maioria, colaboram para a construção do letramento literário, na perspectiva intercultural. No caso das seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi

entorno”, a introdução ao texto literário é feita a partir do estudo do gênero discursivo.

No contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a noção de gêneros discursivos é fundamental, uma vez que são eles os textos que encontramos nas práticas sociais de diversas situações comunicativas: lemos notícias, ouvimos canções, escrevemos e-mails e falamos com nossos amigos por telefone. Barros e Costa (2010), em artigo sobre produção de materiais didáticos de ELE, defendem o ensino de línguas em torno dos gêneros discursivos. Entender uma língua e se comunicar nela só são possíveis a partir dos textos e, por isso, no estudo de uma língua estrangeira, parte-se deles para a compreensão do uso da linguagem em diferentes contextos. Esses gêneros – a notícia, a letra de canção, o e-mail e a conversa informal – são diferentes entre si e cada um possui suas especificidades. No caso dos gêneros do discurso literário, acontece o mesmo: o poema diferencia-se do romance, do teatro, da crônica, do miniconto e assim por diante.

Para Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. E o que são os enunciados? Os enunciados emanam das diversas esferas da atividade humana, são concretos e únicos e podem ser orais ou escritos. Isso significa dizer que em qualquer esfera da atividade humana, o enunciado é individual, isto é, possui um estilo individual. Além disso, segundo Bakhtin (1997, p. 302, grifos do autor), “todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*”.

Além dessas características, os enunciados possuem três elementos que se fundem indissolivelmente em seu todo – conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático são os objetos do discurso, isto é, está relacionado às escolhas e propósitos comunicativos do autor em relação ao assunto abordado; o estilo, por sua vez, contempla o modo de apresentação do conteúdo formal ou informal por meio de recursos linguísticos da língua; já a construção composicional diz respeito à estruturação e ao aspecto formal do gênero, que pode ser mais padronizado, como nos documentos oficiais, ou menos, como nos gêneros literários e artísticos. O enunciado é, portanto, “a *unidade real* da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 293). Quaisquer que sejam seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, o enunciado sempre possuirá “características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, *fronteiras* claramente delimitadas” (BAKHTIN, 1997, p. 293, grifo do autor).

Na coleção *Confluencia*, as seções foco deste capítulo propõem o estudo de gêneros discursivos de variadas esferas da atividade humana, partindo dessa concepção bakhtiniana: “Los géneros discursivos, tipos relativamente estables de enunciados, se reconocen tanto por su estructura y estilo como por sus condiciones de producción y recepción, considerando que existe una interdependencia entre esos elementos.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 154).

É importante destacar que os gêneros do discurso podem ser classificados em primários e secundários. Por um lado, os gêneros do discurso primários (simples) são aqueles produzidos nas situações corriqueiras de comunicação, espontâneos; por outro lado, os gêneros do discurso secundários (complexos) são os que normalmente estão relacionados a certas situações discursivas formais e que “absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 281). O romance e o teatro, então, são considerados gêneros complexos para Bakhtin (1997), na medida em que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural (artística, científica, sociopolítica) mais complexa e relativamente mais evoluída. Pode-se dizer que os gêneros da esfera literária propostos para leitura, na seção “Para investigar el género” (miniconto, fábula, poema, letra de canção, teatro e crônica), e para escrita e divulgação, respectivamente nas seções “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno” (miniconto, letra de canção, teatro e crônica), são considerados gêneros secundários.

Ao ler Bakhtin (1997), entendo que os gêneros, manifestos em textos, são mais que textuais, ou seja, assumem uma discursividade, marcada pela “relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado.” (BAKHTIN, 1997, p. 316). Nessa perspectiva, é condição *sine qua non* considerar o conjunto de participantes que se utilizam do enunciado, bem como suas intenções, e as condições sócio-históricas. Os autores do LD, no GD, consideram essa questão quando afirmam que “un modelo enunciativo de enseñanza de lengua no puede abstraer las condiciones concretas de producción de enunciados, tanto para su análisis como para el acto de generar nuevos enunciados en clase.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 154)

Este capítulo tem por objetivo analisar: a coletânea literária e as atividades de leitura dos textos literários que compõem a seção “Para investigar el género”; as propostas de escrita de textos literários na seção “Para escribir”; e como o LD propõe a divulgação desses textos na seção “Para movilizar mi entorno”. As categorias de análise explicadas na introdução e no final do capítulo 2 serão debatidas.

5.1. Visão geral: apresentação dos planos de natureza primária e secundária

Antes de analisar o uso do texto literário com o foco no gênero, é preciso caracterizar, brevemente, os planos de natureza primária e secundária que compõem as seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”. Como essas seções estão metodologicamente relacionadas, optei por analisá-las em conjunto. A primeira (estudo do gênero) prepara o aluno para a segunda (escrita do gênero), que provoca a terceira (o que fazer com o texto produzido).

Considerando a proposta de Dionísio (2000) para descrição da organização de coleções didáticas, na seção “Para investigar el género”, verifica-se o predomínio do plano de natureza secundária, caracterizado pelo discurso pessoal dos autores do LD, que assume a forma de explicações e comentários nas subseções intituladas “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”; “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” e “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?”. Há, também, boxes informativos, normalmente uma breve biografia dos autores do texto literário, e glossários, com palavras e expressões do texto de leitura. O predomínio do plano de natureza secundária também é observado nas seções “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”, que assumem, respectivamente, a forma de instrução para escrita e para divulgação dos textos produzidos.

Como descrito anteriormente, a seção “Para investigar el género” objetiva estudar o gênero discursivo que será a base da atividade de expressão escrita do projeto proposto para a unidade. O plano fundacional de natureza primária é constituído pelos seguintes gêneros: “texto teatral” (unidade 4, volume 1); “miniconto⁸⁸” e “fábula” (unidade 2, volume 2); “poema” e “letra de canção” (unidade 3, volume 2); crônica (unidade 2, volume 3). Ainda no volume 3, há um fragmento de letra de canção (unidade 1) e um conto (unidade 3), porém não são os gêneros principais da seção. Por esse motivo, não os analisarei. Já o plano complementar, também de natureza primária, é composto por um conjunto com média de três perguntas por subseção.

⁸⁸ Vários nomes foram adotados para essa modalidade ficcional: microconto, microrrelato, minificção, microficcção, micronarrativa, conto brevíssimo. Utilizo a terminologia “miniconto”, pois foi a usada por Paulino (2001) quando, pela primeira vez no Brasil, reconhece-se esse gênero com especificidades literárias, sendo colocado como item no capítulo “gêneros de textos”, ao lado de outros como o conto, a crônica, o poema e o romance. O termo miniconto também foi o escolhido por Capaverde (2004) e Spalding (2008) em suas dissertações de mestrado sobre o gênero.

5.2. O uso do texto literário com o foco no gênero literário

Organizei a análise das seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno” por gênero literário, uma vez que, nessas seções, trabalham-se, preferencialmente, forma composicional e estilo (BAKHTIN, 1997), além de algumas condições de produção dos textos literários propostos para leitura. Optei por apresentar toda a sequência de ensino do gênero de forma que o leitor possa ter acesso ao conjunto de atividades realizadas com cada texto literário, sem cortes.

5.2.1. Miniconto e fábula

O trabalho com o “miniconto” e a “fábula”, proposto na unidade 2 do livro do 2º ano, tem como ponto de culminância a elaboração de um varal literário com minicontos escritos pelos alunos sobre o tema “escola”.

No âmbito da motivação de leitura, Zavala (2007) cria uma metáfora ao considerar o miniconto o antivírus da literatura. Para ela, os que se aproximam do gênero têm alguns efeitos:

vacuna a los niños y a otros lectores primerizos para volverse adictos a la literatura; corrige problemas de lectura quienes están anclados en un único género, ya sea la novela, el cuento, la poesía, el ensayo o incluso en una única sección del diario; permite aproximarse a obras monumentales desde la accesibilidad del fragmento; facilita reconocer la dimensión literaria en diversas formas de narrativa, como el cine, las series audiovisuales y la narrativa gráfica; Genera la posibilidad de reconocer de manera didáctica las formas más complejas de la escritura, es decir: humor, ironía, parodia, alusión, alegoría e indeterminación; disuelve la distinción entre los lectores de textos y los creadores de interpretaciones; propicia que un estudiante descubra la vocación de su proyecto de lectura; estimula al lector más sistemático a que oriente su investigación hacia terrenos inexplorados, no necesariamente asociados a la minificción. (ZAVALA, 2007, p. 23)

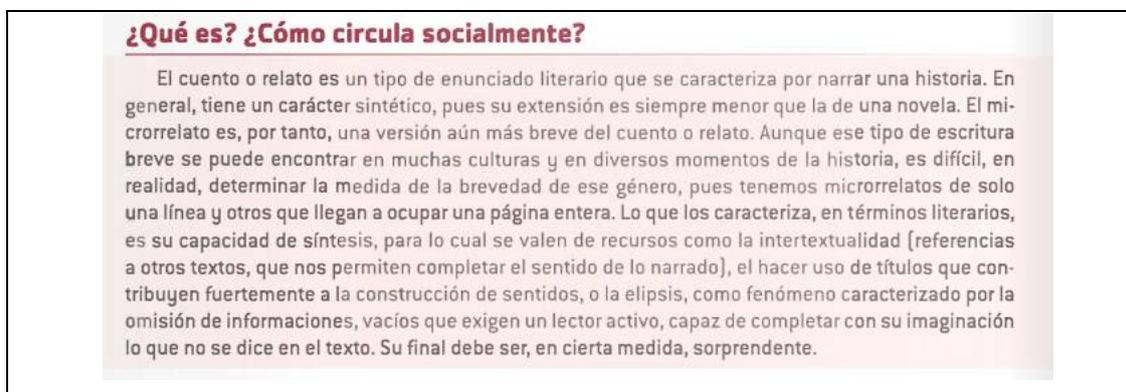
A meu ver, a escolha desse gênero literário para o ensino de ELE é acertada, principalmente no LD, que, devido a suas particularidades, não suporta gêneros longos. Os minicontos enquadram-se no que Zavala (2006) chama de *cuentos ultracortos*⁸⁹, que contém de 1 a 200 palavras, evitando, assim, o uso de fragmentos. Evitar o uso de fragmentos não deve significar, por exemplo, que o romance não pode ser trabalhado a partir do LD, como defendido no capítulo 4. Entretanto, é preciso

⁸⁹ Zavala (2006) distingue três tipos de narrativas curtas: *cuentos cortos* (de 1000 a 2000 palavras), *cuentos muy cortos* (de 200 a 1000 palavras) e *cuentos ultracortos* (de 1 a 200 palavras). Todos os minicontos escolhidos para estudo no LD possuem menos de 200 palavras.

que, caso se decida pelo trabalho com o romance – o que considero importante – a coleção proponha atividades com potencial para persuadir o jovem leitor em formação a se interessar pela leitura do romance na íntegra. Depois dessas breves considerações sobre a adequação da escolha do gênero, passo à descrição analítica dos planos de organização da seção “Para investigar el género” no trabalho com o miniconto.

O plano fundacional é composto por quatro minicontos – os autores do LD optaram por adotar a terminologia “microrrelato”⁹⁰ – (*El efecto Quijote*, de Miguel A. Román; *El dinosaurio*, de Augusto Monterroso; *El miedo* e *Celebración de la desconfianza*, de Eduardo Galeano) e por uma fábula (*La oveja negra*, de Augusto Monterroso). Na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”, o gênero “microrrelato” é conceituado e caracterizado conforme a figura 62:

Figura 62: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (v.2, p. 46)



Iniciam-se as explicações sobre miniconto diferenciando-o do conto e do relato. Esses três gêneros são textos narrativos e curtos se comparados ao romance. No entanto, o miniconto é ainda mais curto. A brevidade é destaque na conceituação do gênero.

A brevidade é apenas um dos elementos que compõe o miniconto, ou seja, a extensão não basta para caracterizá-lo como um gênero literário específico. Por isso, os autores do LD continuam as explicações com algumas das características literárias do miniconto e destacam os seguintes elementos: poder de concisão (um dos recursos é o uso de intertextualidade); títulos chamativos que tenham forte implicação na

⁹⁰ A terminologia em espanhol também é extensa: microrrelato, minicuento, minificción, ultracorto, cuento mínimo. O termo “microrrelato” é usado também por alguns teóricos como Lagmanovich (2009) e Lahoz Funes (2012). Nesse termo, destacam-se a brevidade (micro-) e a narratividade (relato). Tomassini e Stella Maris (1999), Valls (2008) e Zavala (2000, 2006, 2007) usam o termo “minificción”. Rojo (2010) prefere “minicuento”.

construção de efeitos de sentido; recursos linguísticos como a elipse, que deixam espaços vazios para o leitor completar; final surpreendente.

Essas informações transmitidas no LD são trabalhadas nas atividades com os textos *El efecto Quijote* e *El dinosaurio*. O grifo em “transmitidas” é importante, pois aponta o tipo de abordagem metodológica predominante no trabalho com o texto na coleção: o ponto de partida é a definição e a caracterização do gênero por meio de um texto didático, seguido de um exemplar do gênero e de atividades, cujo objetivo é verificar se o aluno se apropriou do que lhe foi transmitido.

O miniconto *El efecto Quijote* é precedido pelo discurso dos autores do LD (plano de natureza secundária), com o objetivo de contextualizar o espaço de circulação do texto e, a seguir, são propostas quatro atividades de leitura. Essa contextualização também se materializa via discurso transmissivo, como se pode observar na figura 63.

Figura 63: Miniconto *El efecto Quijote*, “Glosario” e atividades de leitura 1 a 4 (v.2, p. 47)

En 2009 la revista *on-line Libro de Notas* lanzaba un concurso literario de microrrelatos con las premisas de que los textos no superaran las ciento veinticinco palabras, fueran de ciencia ficción y tuvieran como tema “el libro”. Se presentaron doscientos veintisiete textos. El que presentamos a continuación, publicado en una antología organizada con una amplia selección de ellos, ganó el primer premio. Léelo y responde a las preguntas en tu cuaderno.

El efecto Quijote

Miguel A. Román

Parecía buena idea: un chip intracerebral, un puerto USB y cualquiera podía **enchufarse** un libro electrónico e inyectarse en segundos el manual de la lavadora, el periódico, la Biblia o la *Ilíada*. Pero hubo un fallo: saturaron el filtro de la fantasía, el mecanismo por el cual nuestra mente diferencia lo real de lo ficticio. Ahora las calles están llenas de Julietas suicidas, D’artagnanes **retadores**, Ulises cegando Polifemos; y **hétenos** aquí, tú y yo, mi buen Sancho, solos para detener tanta barbarie.

Concurso de Microrrelatos LdN. Edición Libro de Notas, 2010.
Disponible en <<http://libreria.librodenotas.com/libros/55/antologia-i-concurso-de-microrrelatos-ldn>>. Acceso el 30 oct. 2015.

GLOSARIO

enchufarse insertar un dispositivo electrónico en algún tipo de puerto o fuente de alimentación.

retador(a) que reta o desafía a alguien a un duelo.

hétenos forma de presentación propia del castellano antiguo, a partir del verbo "haber". Significa "aquí estamos nosotros".

- 1 ¿Qué cuenta el microrrelato? ¿En qué consiste la fantasía de ciencia ficción que articula el relato?**
Cuenta una realidad futura, de ciencia ficción, en la que los libros pueden ser insertados en el cerebro de las personas a través de un chip. Esa tecnología acaba haciendo que las personas no consigan separar la realidad de la ficción.
- 2 ¿Qué referencias intertextuales, a otras obras literarias, reconoces en el texto? Haz una lista.**
Respuesta personal. Se espera que el/la estudiante pueda reconocer, o investigar, sobre referencias literarias como la *Ilíada*, obra clásica de Homero; la Biblia, texto de origen semítico y que es base de diversas religiones; *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare; *Los tres mosqueteros*, de Alejandro Dumas; la *Odisea*, de Homero; y *El Quijote*, de Cervantes.
- 3 ¿Qué sabes sobre el personaje de Don Quijote? ¿Cuáles son sus principales características?**
Don Quijote es el personaje principal de la obra homónima de Miguel de Cervantes. Se espera que el/la estudiante reconozca el carácter soñador del personaje, su altruismo y su locura al confundir realidad y ficción.
- 4 ¿Cuál es el elemento sorpresa relacionado con el narrador que encontramos al final del texto y cómo aparece anticipado en el título?** Al final del microrrelato descubrimos que el narrador, en realidad, es también personaje de la historia, y que se creó Don Quijote. De hecho, la última frase reproduce de alguna manera el lenguaje del personaje de Cervantes, que ya en el siglo XVII era considerado arcaico: "Hétenos aquí, mi buen Sancho".

A principal crítica que faço a essa parte do trabalho com o miniconto *El efecto Quijote* é que os elementos transmitidos na contextualização não são retomados nas questões propostas no LD (diferentemente do proposto com o poema *El sur también existe* e com o fragmento do ensaio *La Escuela del Sur* nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”), o que faz suspeitar que ela é tão somente parte burocrática para o cumprimento de exigências de um dos critérios de avaliação do PNLD (expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação – no capítulo 2, critico a natureza transmissiva desse critério, explicitamente marcada pela presença exclusiva do verbo “expor” como indicativo do que a coleção didática deve promover).

Antes de analisar as questões, faço uma rápida consideração sobre o box “Glosario”: ele é mais uma evidência da força do plano de natureza secundária na coleção. Apresentar um glossário com as palavras “difíceis” do texto é um procedimento recorrente em livros didáticos de língua estrangeira⁹¹ e de língua materna. Avaliando criticamente esse procedimento, penso que ele nega ao aluno a possibilidade de inferir o sentido da palavra a partir do contexto, habilidade tão

⁹¹ Esse procedimento de trabalho transmissivo com o vocabulário é utilizado recorrentemente nas coleções *Cercanía* e *Cercanía Joven*, das quais sou uma das autoras.

fundamental no processo de leitura. Criar a oportunidade para isso por meio de atividades deslocaria o estudo do vocabulário do plano de natureza secundária para o plano de natureza primária, complementar. Não se pode deixar de considerar, no entanto, que uma palavra como “hétenos”, que tem seu uso localizado nos tempos do castelhano antigo, possa carecer de um esclarecimento explícito no próprio LD.

O conjunto de questões retoma exatamente os conteúdos que foram transmitidos no plano de natureza secundária – textos didáticos: a relevância da intertextualidade e do título na construção dos sentidos do gênero miniconto, e o final surpreendente. A abordagem desses elementos característicos do gênero em estudo sinaliza uma coerência com os conteúdos anteriormente transmitidos.

Embora os alunos não sejam sujeitos da minha pesquisa, penso que seja razoável considerar que, ao final dessas quatro atividades, é possível que boa parte deles tenha se apropriado das características linguísticas do gênero miniconto, entretanto, quantos deles terão vivido uma experiência de leitura significativa, que tenha colaborado para o desenvolvimento de seu letramento literário? Muito provavelmente, os jovens leitores aprenderão a reconhecer e até a nomear o fenômeno da intertextualidade – e nomear é uma ação fundamental no contexto da abordagem metalinguística –, mas em que a mera identificação de referências a obras como *Romeu e Julieta*, *Ilíada*, *Odisseia*, *Os três mosqueteiros* pode ampliar os sentidos da leitura do miniconto de Miguel A. Román?

Na teoria literária, há vários autores que conceituam o gênero miniconto e o caracterizam. Todos esses aspectos destacados no LD são coerentes com os estudos de Lagmanovich (2009), Lahoz Funes (2012), Paulino (2001), Rojo (2010), Spalding (2012), Tomassini e Stella Maris (1999), Valls (2008) e Zavala (2000, 2006, 2007).

Entretanto, o efeito Quixote não pode ser processado em sua inteireza sem que, antes da leitura do miniconto, tenham sido garantidas aos leitores as efetivas condições para promover a intertextualidade tão necessária à compreensão global do texto lido. Não defendo aqui que o texto não possa ser lido sem o conhecimento de que Dom Quixote era um personagem que confundia realidade e ficção, mas que, sem esse conhecimento, o que se dará é uma pseudo-compreensão, que não passa de um mero exercício cujo objetivo central é avaliar se o aluno se apropriou das características linguísticas do gênero miniconto transmitidas pelo LD: é o que chamo de metalinguagem do gênero. Nesse ponto, considero oportuno retomar as categorias

de análise deste trabalho, a partir das quais avalio se a proposta do LD favorece o desenvolvimento do letramento literário.

Considero importante que, sempre que possível, o leitor tenha um contato direto com a obra literária, por isso, entendo que o LD poderia ter investido no acesso do aluno ao suporte original. Embora o LD informe que o miniconto *El efecto Quijote* foi o vencedor de um concurso promovido, em 2009, pela revista *on-line* “Libro de notas” e identifique o endereço digital de onde o texto foi retirado, não há indicação explícita para que o aluno visite esse endereço – não estou defendendo que o LD ensine o aluno a buscar o tal site, pois isso os adolescentes dominam com facilidade. O que estou defendendo é que eles precisam ser provocados a fazer essa visita, pois ela permitiria, por exemplo, ao jovem leitor em formação, ter acesso aos outros minicontos selecionados no concurso, o que poderia ser importante para a ampliação de seu repertório.

A visita também colocaria o leitor em contato com a ilustração feita para *El efecto Quijote* (figura 64), o que, no meu entendimento, ampliaria as condições para o estudante estabelecer, de forma significativa, uma primeira relação intertextual entre o miniconto e “o cavaleiro da triste figura”. Reforço que não estou postulando que sem a ilustração a leitura fica inviabilizada, mas que poderia ficar mais implicada e comprometida.

Figura 64: Ilustração para o miniconto *El efecto Quijote*



Mogorrón, na minha leitura, ilustra um Quijote empunhando uma lança (ou seria um guarda-sol?), sendo atacado por um peixe (ou seria uma mala?), segurando um livro (ou seria um *tablet*?). Muito provavelmente, a observação dessa ilustração, com a mediação do professor – orientado ou não pelo LD? E a pergunta aqui não é retórica –, facilitaria a compreensão global do texto, que fala sobre uma realidade futura na qual as pessoas não conseguem separar a realidade da ficção. Isso tornaria possível ao aluno responder, sobretudo, a questão 4 – “¿Cuál es el elemento sorpresa relacionado con el narrador que encontramos al final del texto y como aparece anticipado en el título?”. Admitindo-se que muitas escolas podem não ter acesso à internet ou ter um acesso precário, seria ainda mais importante que o LD trouxesse a ilustração de Mogorrón para o miniconto, pois ela seria um elemento a mais para ajudar o leitor a preencher os vazios caracterizadores do gênero.

Neste ponto, considero prudente me posicionar a respeito do papel do LD na formação de professores, já que esse tema pode ter sido induzido pela pergunta feita no parágrafo anterior, se seria necessário o LD orientar de forma mais pormenorizada a mediação do professor. Kleiman (2015) faz considerações que, a meu ver, justificam essa necessidade:

Em nossa sociedade, a leitura e fruição do texto literário ainda é um privilégio de poucos; os textos literários não circulam equitativamente. O professor que teve, na sua formação, acesso às práticas culturais e língua-alvo pela sua pertença a uma comunidade de leitura literária e conseguiu, além de construir seu acervo particular, criar segurança nas suas opções artísticas e converter-se num entusiasta leitor de textos literários, pode maximizar as oportunidades de acesso à literatura daqueles que têm pouco acesso na própria língua materna... (KLEIMAN, 2015, p. 205, grifo nosso)

Embora Kleiman não tenha discutido no fragmento a questão de o LD ter ou não um papel na formação continuada do professor, ela destaca questões relacionadas à formação literária do docente. Infelizmente, as pesquisas, como já assinali no capítulo 1, têm mostrado que a maioria dos professores tem pouco acesso, por fatores diversos, a práticas culturais que o coloquem na posição de agente formador de leitores de literatura. Isso, a meu ver, reforça a necessidade de o LD trazer orientações consistentes para o professor quando propõe um trabalho com o texto literário.

Na minha opinião, há ainda um outro ponto importante no que se refere ao desenvolvimento do letramento literário, destacado por Cosson (2014c), que não é abordado no LD em análise: a construção de uma comunidade de leitores – não

identifiquei, na coleção, orientações metodológicas para o professor que pudessem levar à criação de uma comunidade dessa natureza. Como isso poderia tornar a leitura de *El efecto Quijote* mais significativa para os alunos? Considerando-se que a internet é, hoje, de uso corrente entre adolescentes, talvez, fosse pertinente a criação de uma comunidade de leitores em um aplicativo de celular, na qual os alunos, sob a coordenação do professor, fizessem postagens sobre o miniconto lido. Debater as diversas maneiras como um texto pode ser lido sem que uma interpretação seja considerada melhor do que outra ou sem que haja necessariamente a busca por um consenso é fundamental, no meu entendimento, para o desenvolvimento do letramento literário. Além disso, a criação de uma comunidade de leitores poderia ser importante para a ampliação do repertório literário dos alunos, pois eles poderiam fazer comentários também sobre outros minicontos do concurso que tenham chamando especialmente sua atenção.

Ao conceituar miniconto, Paulino (2001) destaca a questão da brevidade: “um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo.” (PAULINO, 2001, p. 137). Essa característica da brevidade não é simplesmente uma questão de quantidade de palavras – “permite tener al alcance de la vista todo el texto y ver su principio y su fin de un solo vistazo.” (ROJO, 2010, p. 23) – mas um recurso expressivo que marca o diferencial do gênero, por meio, por exemplo, da ausência de descrições e de detalhes de caracterização de personagens. Essa ausência também pode ser identificada nos vazios semânticos da estrutura narrativa, através de estratégias como o uso de elipses. Os autores do LD escolheram, a meu ver acertadamente, o miniconto *El dinosaurio*, de Monterroso, para falar sobre a brevidade. Para o miniconto de apenas sete palavras, são propostas três perguntas com o foco no recurso linguístico da elipse, característica citada nas explicações da subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” e no seguinte box informativo localizado antes do miniconto (figura 65).

Figura 65: Box informativo sobre Monterroso e miniconto *El dinosaurio* (v.2, p. 48)

Augusto Monterroso, escritor reconocido en el mundo hispánico por la calidad de sus microrrelatos, es también autor del que se considera el relato más breve de la historia, titulado "El dinosaurio", famoso por su gigantesca elipsis, es decir, por lo que no cuenta y solo insinúa.

Esse box resalta o texto de Monterroso “por lo que no cuenta y solo insinúa”. É a partir dessas insinuações que o leitor vai construir um sentido possível para o texto, conforme se propõe nas atividades 5, 6 e 7 (figura 66). O que chamo de sentido possível é o sentido autorizado pela materialidade linguística do texto.

Figura 66: Miniconto *El dinosaurio* e atividades de leitura 5 a 7 (v.2, p. 48)

El dinosaurio

JAMES VAN DER ZEE

Quando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

51

MONTERROSO, Augusto. *Cuentos*. Madrid: Alianza Editorial, 1986. p. 51.

5 ¿Quién es el sujeto del verbo “despertar”? Identifica qué te permite entenderlo de ese modo. *En el texto no hay ninguna marca explícita que permita entender que el sujeto de “despertar” es otro diferente del dinosaurio, lo cual se entiende por inferencia. Puedes aclararles a los(as) estudiantes que se debe a que en español es posible dejar de presentar un pronombre (él/ella, en este caso) cuando el sujeto ya es consabido. El microrrelato juega con esa posibilidad.*

6 Esa frase narra en 3.ª persona una escena. Imagínala y escribe en tu cuaderno:

a quién es el protagonista. **b** qué pasó antes de esa escena. **c** qué pasó después de esa escena. *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante pueda reconstruir los vaos y venos del relato, imaginando un protagonista y un enredo en el que relacione el sueño y la realidad.*

7 ¿Se podría construir una historia más larga partiendo de ese momento narrado en el microrrelato? Imagina la trama de esa historia y escríbela en tu cuaderno. *Respuesta personal.*

As três perguntas (5, 6 e 7) relacionam-se, direta ou indiretamente, à exploração das especificidades do texto literário e do uso estético da linguagem.

Na atividade 5, cujo foco é a ambiguidade, pergunta-se qual é o sujeito do verbo “despertó”. Com o verbo flexionado no “Pretérito Perfecto Simple de Indicativo”, o leitor pode dizer que quem despertou foi o dinossauro, mas também

pode dizer que foi qualquer pessoa ou outro animal. Spalding (2008, p. 25) comenta como Lagmanovich destaca as estratégias linguísticas para a radicalização do fenômeno da ambiguidade em *El dinosaurio*:

Seguindo na sua interpretação, o estudioso pergunta quem, afinal, despertou? Poderia ser alguém que tinha visto o dinossauro ou o próprio dinossauro, ao que Lagmanovich opta pela primeira opção, pois acredita que se o autor quisesse demonstrar que fora o dinossauro quem despertou teria escrito “todavía estaba allí cuando despertó” ou “todavía estaba allí al despertar”. Mas a verdade é que a ausência do pronome para “despertó” aumenta a sensação de ambiguidade, característica importante do texto.

Concordo com Lagmanovich de que quem despertou poderia ser alguém que tenha visto o dinossauro ou o próprio dinossauro. E acrescento que o autor do miniconto não poderia ter qualquer interesse em dar pistas para o leitor resolver a ambiguidade, pois ela é o mote do texto.

A questão 6 propõe que o leitor preencha os “vazios” da história, imaginando o protagonista, o que passou antes e depois da cena narrada. Essa atividade é base para a questão 7, em que o aluno terá de produzir uma história mais extensa. Nessas atividades, ressalta-se o papel do leitor na construção do sentido a partir dos espaços vazios da trama narrativa. Spalding (2012, p. 61) afirma que

é no leitor que se completará a narrativa, quando bem realizada, transformando o miniconto em uma narração plenamente satisfatória em si mesma e não em mero fragmento, anedota, apontamento ou alusão. É no leitor, portanto, que explode a narrativa nuclear. Mais do que isso, é a partir do leitor que ela explode ou não.

Essas atividades do LD trabalham com o que Spalding chama de explosão da narrativa nuclear, que demanda um leitor ativo, disposto a agir sobre o texto. No meu entendimento, há que se cuidar tão somente para que esse jovem leitor não pense que o texto de Monterroso é insuficiente e que, por isso, precisa ser estendido e completado. É preciso que fique claro que essa “narrativa incompleta” é decorrente de estratégias linguísticas selecionadas por Monterroso, sob pena de termos uma desejável implosão do miniconto no lugar de uma desejável explosão da narrativa nuclear.

Na subseção “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?”, figura 67, os autores do LD relembram as partes da narrativa ficcional, destacando que, em minicontos, nem sempre essas partes estão configuradas explicitamente.

Figura 67: “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” (v.2, p.48-49)

¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?

Toda obra narrativa, por breve que sea, cuenta una historia verídica o imaginada. Para ello, desarrolla una acción, por medio de personajes, en un lugar y durante un tiempo definido. Los personajes son los seres a los que les suceden los acontecimientos, y uno de ellos puede coincidir con el narrador, como vimos en el microrrelato “El efecto Quijote”. No tienen por qué ser solo personas; en la ficción los personajes pueden ser también animales o cosas.

Toda trama se compone básicamente de tres partes:

- Inicio de la acción, con un acontecimiento que desencadena la historia.
- Desarrollo de la trama, con la reacción de los personajes ante los sucesos de la historia. El desarrollo constituye el eje del relato.
- Desenlace, que representa el final de la acción, cuando se determina el destino de los personajes.

Fíjate que en un microrrelato no siempre figuran explícitamente esas tres partes, aunque todas ellas están implícitas de alguna manera. El texto de Monterroso que vimos anteriormente, “Cuando desperté, el dinosaurio todavía estaba allí”, podría corresponder a cualquiera de esas tres partes canónicas del relato: podría ser el inicio de una acción, su desarrollo o su desenlace. Si lo vemos como desenlace, por ejemplo, entonces imaginamos lo que ocurrió antes; tal vez, el personaje soñó con un dinosaurio que lo perseguía y, al despertar, descubrió espantado que aún estaba allí amenazándolo. En tal caso, ese sería el final de la historia (y del protagonista).

O foco das explicações é a estrutura composicional do miniconto. Para exemplificar essa estrutura, além do miniconto *El dinosaurio*, apresenta-se a fábula *La oveja negra* (figura 68), também escrita por Monterroso. No entendimento dos autores do LD, *La oveja negra* é um microrrelato que adota a forma de uma fábula.

Figura 68: Fábula *La oveja negra* (v.2, p. 49)

Lee ahora el siguiente microrrelato de Augusto Monterroso y responde en tu cuaderno a las preguntas que te planteamos.

La oveja negra

En un lejano país existió hace muchos años una oveja negra. Fue fusilada. Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque. Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

MONTERROSO, Augusto. *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid: Punto de Lectura, 2007. p. 18.

Zavala (2000), ao estudar antologias e concursos de minicontos, propõe um conjunto de seis⁹² valores considerados básicos do gênero. Entre eles, destaco a

⁹² São eles: *brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad e virtualidad*. O artigo “Seis problemas para la minificación, un género del tercer milenio”, de Zavala (2000), explica cada um desses elementos.

diversidade, que se caracteriza pela natureza híbrida do gênero, que se aproxima a outros gêneros literários. Segundo a teórica, “un caso particular de hibridización en la escritura contemporánea son los bestiarios y las fábulas [...] En el terreno de la fábula es ampliamente conocido el trabajo paródico de Augusto Monterroso, *La oveja negra y demás fábulas...*”. As reflexões de Lahoz Funes (2012, p. 15) ajudam a diferenciar miniconto de fábula:

El microrrelato es un texto narrativo brevísimo que nos cuenta una historia. No es ni cuento, ni poema en prosa ni fábula, aunque en él podamos encontrar algunas características de estos géneros literarios tradicionales. No es cuento porque en él aparecen los elementos narrativos (personajes, situación, espacio, tiempo, acción) aun más condensados si cabe que en el cuento, contando solo con unas pinceladas que nos sugieren. Al igual que pasa con el cuento, con la fábula también guarda cierta relación, sin embargo en los microrrelatos no encontramos un aprendizaje o moraleja, sino más bien un desaprendizaje, una cierta ironía hacia las leyes de la verdad, una crítica o visión diferente del mundo.

A hibridização à qual se refere Zavala se mostra no texto de Monterroso, o que faz desse texto uma fábula, mas também um miniconto. É fábula porque tem uma moral ainda que implícita – não se comporte como uma ovelha negra sob pena de ser fuzilado –; é miniconto porque tem um fim surpreendente, impactante e irônico – antes, fez-se uma escultura de quem tinha sido fuzilado; depois, passou-se a fuzilar “ovelhas negras” para que as pessoas exercitassem a prática de fazer esculturas. Os autores do LD se esforçam para explorar essa hibridização nas atividades propostas para o miniconto/fábula *La oveja negra*, conforme figura 69.

Figura 69: Atividades de leitura de *La oveja negra* (v.2, p.49-50)

<p>1 Este microrrelato adopta la forma de una fábula, que es un tipo de relato en el que animales representan características o rasgos de personalidad humanos, con un objetivo moralizante. Es decir, de la lectura de este tipo de relato se puede extraer siempre alguna enseñanza o moraleja sobre los comportamientos. ¿Qué o a quién representa aquí la oveja negra? Fundamenta tu respuesta.</p> <p><small>Representa a las personas que no son como las demás, que se apartan de los comportamientos y actitudes comunes.</small></p>
<p>2 El tiempo y el espacio en los que se desarrolla la acción también tienen características propias de las narraciones fantásticas. ¿Cuáles son?</p> <p><small>La acción transcurre en un lugar y en un tiempo lejanos. El inicio de la historia reproduce una fórmula típica de este tipo de relato: "En un lejano país existió hace muchos años [...]".</small></p>
<p>3 Identifica en el texto y escribe en tu cuaderno las tres partes canónicas de un relato: la introducción, el desarrollo y el desenlace de la trama. Explica qué permite identificar esa división. <small>La introducción corresponde al primer párrafo, que presenta la acción: el fusilamiento de la oveja negra. El segundo párrafo corresponde al desarrollo de la trama: el arrepentimiento tardío del rebaño y la realización de la estatua. El último párrafo es el desenlace: la constitución de una tradición o costumbre.</small></p>

- 4** ¿El desenlace de este microrrelato te parece sorprendente? ¿Por qué? ¿Qué tipo de inversión entre causas y consecuencias se manifiesta en el texto? *Respuesta personal. El levantamiento de estatuas ecuestres sería una consecuencia de la existencia de mártires o figuras heroicas en la sociedad. En el cuento sucede lo contrario: las ovejas negras, las que se apartan del rebaño, son fusiladas y hechas mártires para que las otras puedan ejercer el arte de la escultura.*
- 5** En el texto hay un movimiento cíclico de acuerdo con el cual se repiten las acciones. Identifícalas y escribe las diferentes formas que se usan para retomarlas. *"Fue fusilada" y "eran rápidamente pasadas por las armas"; "levantó una estatua ecuestre" y "ejercitarse también en la escultura".*

O plano de natureza primária complementar, como já explicado, caracteriza-se pelas atividades do LD, no caso questões 1 a 5. No caso da questão 1, evidencia-se também o plano de natureza secundária, uma vez que os autores do LD assumem a locução para definir fábula e apontar suas principais características, o que evidencia, mais uma vez, o forte apelo do viés transmissivo na coleção. Em materiais didáticos, a hibridização entre esses dois planos é recorrente. Dionísio (2000, p. 109) comenta esse fenômeno: “um e outro podem imbricar-se de tal ordem que, por exemplo, as questões que integram as atividades sobre os textos e que consideramos no nível primário podem conter manifestações daquele discurso do nível secundário”.

O foco da pergunta 1 está na questão da representação da expressão “ovelha negra”, aquela “ovelha” que se afasta de atitudes e comportamentos próprios da maioria. No meu entendimento, tanto a pergunta 1 como a 4 trazem à tona as potencialidades do texto literário para colaborar na formação humana do estudante do Ensino Médio e na expressão da subjetividade. Penso, entretanto, que, além de ter convidado o aluno a refletir sobre o que significa ser chamado de “ovelha negra”, o LD poderia ter proposto uma discussão sobre as implicações do uso do termo “negra” na adjetivação de “ovelha”. Também defendo ser importante que o aluno fosse convidado pelo LD a dar sua opinião sobre o que ele pensa a respeito de as “ovelhas negras” serem descartadas.

A atividade 3 está a serviço da verificação se o aluno se apropriou das informações transmitidas na subseção “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” sobre a estrutura composicional canônica do relato. Esse procedimento metodológico – verificar a apropriação pelo aluno do que lhe foi transmitido – se repete em todas as subseções da seção “Para investigar el género”.

A terceira e última subseção “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” transmite informações sobre dois conteúdos: a narração em 1ª e 3ª pessoas e o uso de verbos no passado na construção de narrativas (figura 70).

Figura 70: “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (v.2, p. 50)

¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?

En un relato el punto de vista adoptado por el narrador es fundamental. Una historia se cuenta, en la mayoría de las ocasiones, o bien en 1.^ª o en 3.^ª persona. En el relato en 1.^ª persona (usando el “yo”), el narrador se puede presentar como un testigo de los acontecimientos o como el protagonista. En cualquier caso, al formar parte de la historia, su punto de vista está limitado por aquello que puede conocer, para que la narración sea verosímil. Por ejemplo, un narrador en 1.^ª persona, que cuente un diálogo en el cual participa como personaje, no puede hablar de lo que le pasa por la cabeza de otro personaje, porque no sería verosímil que lo pudiera saber (a no ser que la trama haga referencia a poderes telepáticos del narrador).

En el relato en 3.^ª persona el narrador suele situarse fuera o por arriba de los acontecimientos, muchas veces como un narrador “omnisciente”, es decir, que lo sabe todo, pudiendo entrar en la cabeza de los personajes para conocer lo que sienten y lo que piensan. Pero no siempre sucede así; el narrador en 3.^ª persona puede imponerse límites y utilizar personajes como focos narrativos, a partir de los cuales cuenta lo que sucede. De cualquier manera, ese tipo de narración, por la distancia que provoca la voz en 3.^ª persona, produce un efecto de objetividad en lo que se cuenta.

La narración de sucesos de un relato se suele hacer en pasado. Por ello, el tiempo verbal más utilizado es el Pretérito Perfecto Simple de Indicativo. Como la acción también se expresa por medio de verbos, la profusión de verbos en pasado en un relato produce un efecto de aceleración de los acontecimientos. Un ejemplo de relato breve y con mucha acción concentrada es la famosa fórmula atribuida a Julio César en el Senado romano, cuando contó su participación en la batalla de Zela: *veni, vidi, vici*, que significa en castellano “llegué”, “vi”, “vencí”. Como vimos en el **Comentario lingüístico** de la unidad anterior, el Pretérito Imperfecto de Indicativo produce el efecto contrario, el de retardar la acción, pues por su aspecto durativo ralentiza los acontecimientos. En muchas ocasiones, se utiliza para narrar sucesos simultáneos en el pasado. Fíjate en la diferencia entre estas dos oraciones:

“Cuando llegué al restaurante, te vi sentada al fondo del salón”.

“Cuando llegaba al restaurante, vi que estabas sentada al fondo del salón”.

Mientras que en el primer ejemplo la acción es puntual, la segunda frase nos sitúa dentro de los acontecimientos, en este caso, la llegada al restaurante. El hecho de ver a otra persona sentada al fondo, en el segundo caso, es uno de los muchos sucesos simultáneos a la acción de llegar. Precisamente por su aspecto durativo, el Pretérito Imperfecto también se usa para referir características permanentes de personajes, lugares o cosas en las descripciones.

Lagmanovich (2009, p. 87), ao caracterizar o gênero miniconto, propõe

partir de una caracterización operativa del microrrelato (no una definición, algo que siempre es limitativo, sino una caracterización). Ello consiste en concebir el microrrelato como un género literario al que competen tres rasgos o características principales: 1) la brevedad o concisión (criterio externo fácilmente verificable, puesto que se puede expresar a través del cómputo de las palabras que constituyen un texto), 2) la narratividad (criterio interno susceptible de ser analizado por el crítico), y 3) la ficcionalidad, que depende sobre todo de la actitud, o del propósito, del escritor.

Nas duas primeiras subseções, as atividades propostas pelo LD se concentram na exploração da brevidade e da ficcionalidade. Nas próximas atividades, a narratividade é o foco. Como o LD está interessado em expor as diferenças entre uma

narração em 1ª pessoa e uma narração em 3ª pessoa, foram selecionados dois minicontos: *El miedo* e *Celebración de la desconfianza* (figura 71).

Figura 71: Minicontos *El miedo* e *La celebración de la desconfianza* (v.2, p.51, at.1-4)

Lee ahora estos dos microrrelatos de *El libro de los abrazos* de Eduardo Galeano, autor del que ya vimos un texto anteriormente en la unidad “Medios” del volumen 1, y responde en tu cuaderno a las preguntas que te planteamos.

El miedo

Una mañana, nos regalaron un conejo de Indias. Llegó a casa enjaulado. Al mediodía, le abrí la puerta de la jaula.

Volví a casa al anochecer y lo encontré tal como lo había dejado: jaula adentro, pegado a los barrotes, temblando por susto de la libertad.

Celebración de la desconfianza

El primer día de clase, el profesor trajo un frasco enorme: —Esto está lleno de perfume —dijo a Miguel Brun y a los demás alumnos—. Quiero medir la percepción de cada uno de ustedes. A medida que vayan sintiendo el olor, levanten la mano. Y destapó el frasco. Al ratito nomás, ya había dos manos levantadas. Y luego cinco, diez, treinta, todas las manos levantadas.

—¿Me permite abrir la ventana, profesor? —suplicó una alumna, mareada de tanto olor a perfume, y varias voces le hicieron eco. El fuerte aroma que pesaba en el aire ya se había hecho insoportable para todos.

Entonces el profesor mostró el frasco a los alumnos, uno por uno. El frasco estaba lleno de agua.

GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. México D.F.: Siglo XXI, 2006. p. 9, 144.

- 1** ¿Qué relato está contado en 1.ª y cuál en 3.ª persona? ¿Cuál es la relación del narrador con lo narrado en cada uno de ellos? El primer relato, “El miedo”, está narrado en 1.ª persona y el segundo, “Celebración de la desconfianza”, en 3.ª persona. El narrador es protagonista de la historia en el primer relato, mientras que en el segundo cuenta lo que le sucedió a otras personas.
- 2** Identifica el tiempo verbal en que se relatan los acontecimientos en el texto “El miedo”. De acuerdo con lo que vimos anteriormente, ¿qué efecto se obtiene con ese recurso? “Regalaron”, “llegó”, “abrí”, “volví” y “encontré” son verbos en Pretérito Perfecto Simple de Indicativo. Provoca una aceleración de los acontecimientos.
- 3** Fíjate en el uso de los verbos en Pretérito Imperfecto de Indicativo del segundo microrrelato. Identifícalos y escribe en tu cuaderno las frases en las que aparecen. ¿Qué efecto de sentido produce la presencia de ese tiempo verbal? “Al ratito nomás, ya había dos manos levantadas”; “El fuerte aroma que pesaba en el aire”; “El frasco estaba lleno de agua”. Todas las frases expresan acciones que duran o permanecen en el tiempo: las manos que permanecen levantadas, el fuerte aroma que permanece en el aire, o el frasco que se encuentra lleno de agua.
- 4** ¿Cuál es la moraleja de la “Celebración de la desconfianza”? ¿De qué manera el título contribuye a que le demos sentido al relato? El cuento trata sobre la posibilidad de manipular las sensaciones de otras personas y sobre la necesidad de desconfiar de lo que se nos cuenta. En este caso, el profesor realiza un experimento de manipulación de las sensaciones olfativas de los alumnos para enseñarles a desconfiar de lo que puede decir alguien a quien se considera una autoridad en un determinado contexto.

As atividades 1, 2 e 3 objetivam o exercício, pelos alunos, dos conteúdos que foram transmitidos pelos autores do LD: as formas de narração e os tempos verbais. Há uma flagrante tentativa de explorar a gramática em uso – efeitos de sentido decorrentes do uso dos tempos verbais – nas atividades 2 e 3, o que remete à exploração das especificidades do texto literário e do uso estético da linguagem. Embora seja necessário ressaltar que a forma como o processo é conduzido metodologicamente sugere que o foco está muito mais na apropriação dos conceitos do que propriamente na promoção da interação texto e leitor: para responder à

atividade 2, por exemplo, o leitor não precisa buscar uma experiência estética com o texto, basta-lhe copiar o efeito que, segundo os comentários da subseção “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?”, são obtidos com o uso do “Pretérito Perfecto Simple de Indicativo”. Tanto é assim que a sugestão de resposta para o professor é idêntica ao que se diz no terceiro parágrafo do texto autoral dessa subseção: “aceleración de los acontecimientos”.

A importância do título para a compreensão do miniconto é abordada na atividade 4. Considero que essa atividade pode proporcionar a ampliação do repertório do leitor, pois cria condições para o aluno, a partir do que aconteceu com as personagens, refletir sobre a possibilidade de se manipularem as sensações olfativas das pessoas a fim de lhes ensinar a desconfiar do que lhe dizem: isso tem a ver com sua capacidade de relacionar-se com o mundo. O mesmo trabalho não é realizado com o miniconto *El miedo*, utilizado tão somente como exemplo ilustrativo para o estudo da narrativa em 1ª pessoa e do “Pretérito Perfecto Simple de Indicativo”.

Na seção “Para escribir”, os alunos são convidados a produzir “microrrelatos”, projeto foco da unidade 2 do livro do 2º ano. Assim como já destaquei, a partir de Zavala (2007), o acerto na escolha desse gênero para o trabalho com leitura, defendo que ele também é bastante apropriado para o trabalho com a produção escrita, conforme assinalam Tomassini e Stella Maris (1999, p. 119):

Por sus características de brevedad, condensación semántica e hibridez genérica, la minificción puede constituir un espacio textual óptimo para la práctica de la comprensión lectora, así como construir un atractivo estímulo para las actividades de producción textual y la reflexión metalingüística sobre aspectos estructurales, semánticos y socio-pragmáticos de los textos.

Conforme se pode observar pela figura 72, nessa seção, predomina o plano de natureza primária complementar, pois, ao enumerar as etapas da produção do miniconto, o LD utiliza os verbos no modo imperativo, o que sinaliza uma tentativa de interação direta dos autores com os estudantes: “recuerda”, “piensa”, “escoge”, “imagina”, “escribe”, “lee”, “comprueba”, “reescribe”. Algumas das características constitutivas do gênero, trabalhadas na seção “Para investigar el género microrrelato”, são retomadas nas orientações de escrita. Os autores do LD destacam o conteúdo temático (escola), algumas características da forma composicional (título e final do miniconto, e elementos da narrativa) e alguns elementos do estilo (uso de elipse).

Figura 72: “Para escribir un microrrelato” (v.2, p. 58)

PARA ESCRIBIR UN MICRORRELATO

En esta unidad vimos las principales características del género discursivo “microrrelato”, entre ellas la brevedad, la síntesis, las referencias intertextuales y el uso de verbos en pasado. Ahora te tocará escribir un microrrelato tomando como base el tema central de esta unidad: la escuela.

Etapa 1 Recuerda una situación, un personaje o una circunstancia relacionada con tu experiencia escolar que pueda servir de base a un relato ficcional.

Etapa 2 Piensa en la trama y en los personajes, escoge un lugar y un tiempo en el que situar la acción. Recuerda que en el microrrelato la elipsis es fundamental, es decir, que no se le cuenta todo al lector, pero que tú, como creador de la historia, debes tener una visión general de los acontecimientos que vas a contar.

Etapa 3 En relación con la trama, imagina un final sorprendente, que cause asombro o que tenga algún componente humorístico. Piensa en un título que dialogue con el texto, completando sus sentidos.

Etapa 4 Escoge un punto de vista para la narración. ¿Será una narración en 1.ª persona, en la que el relato parta de un personaje? ¿O, por el contrario, será una narración en 3.ª persona? Debes tener en cuenta de qué manera esa decisión sobre el punto de vista narrativo se relaciona con los sentidos que puede adoptar el texto.

Etapa 5 Una vez planificado el texto, escribe tu microrrelato.

Etapa 6 Lee tu texto en voz alta a un(a) compañero(a). Comprueba si le causa los efectos que habías imaginado. Luego intercámbiense sus respectivos microrrelatos para una lectura más atenta en voz baja. Háganse mutuamente sugerencias para mejorar los respectivos textos. Consulten sus dudas lingüísticas con el(la) profesor(a).

Etapa 7 Reescribe tu microrrelato tomando en consideración las indicaciones y sugerencias de tu compañero(a) y las de tu profesor(a).

Etapa 8 Pueden hacer una lectura colectiva de sus microrrelatos en clase antes de compartílos en el tendedero literario con toda la comunidad escolar.

Definir um tema pode ser, a meu ver, uma interessante estratégia para que os alunos observem que há diferentes formas de se abordar um mesmo assunto. Já a respeito da brevidade, embora ela tenha sido destaque nas atividades de leitura, não há orientações quanto a esse aspecto na hora da escrita, apenas indiretamente na etapa 2, ao falar sobre a elipse. Outra característica recorrente em minicontos que foi bem explorada na seção “Para investigar el género”, a intertextualidade, também não foi retomada explicitamente na seção “Para escribir un microrrelato”.

O ensino da produção escrita na coleção envolve o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Está baseado no entendimento do gênero discursivo como tipos relativamente estáveis, com estrutura composicional, estilo e conteúdo temático, conforme a teoria bakhtiniana. Entendo que, no contexto de ensino de ELE, isso já sinaliza um avanço significativo, mas que pode ser refinado.

Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly⁹³ (2004), avalio que uma seção nomeada “Para escribir un microrrelato” deve ir além da instrução para retomar exemplos extraídos de textos lidos, como se faz na etapa 2: “(...) Recuerda que en el microrrelato la elipsis es fundamental, es decir, que no se le cuenta todo al lector, pero

⁹³ Barros e Costa (2010) e Matos (2014) também defendem o ensino do gênero discursivo com base na sequência didática proposta por esses teóricos: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ et al, 2004, p. 97)

que tú, como creador de la historia, debes tener una visión general de los acontecimientos que vas a contar”. Entrar em contato com um exemplo não é suficiente para que o aluno se aproprie da estratégia utilizada por um autor experiente.

Para explicar o que estou falando, tomarei o caso da brevidade. A questão é: como se escreve um texto breve? Para efetivar o ensino-aprendizagem da escrita como processo, na perspectiva do letramento literário, seria necessário, na minha compreensão, que o aluno fosse orientado a escrever uma primeira versão que ainda não precisaria ter a medida “certa”; e desafiado a reduzir o miniconto, seguindo instruções. Um primeiro passo poderia ser a seleção de um miniconto para que os alunos atuassem como editores, fazendo cortes, já que, até o momento, eles fizeram tão somente o inverso, como indicado na atividade 7 (figura 66) já comentada neste trabalho: “¿Se podría construir una historia más larga partiendo de ese momento narrado en el microrrelato? Imagina la trama de esa historia y escríbela en tu cuaderno”. Quando o estudante precisa cortar elementos do miniconto, precisará considerar que: acontecimentos fundamentais na narrativa não podem ser cortados; explicações e comentários do narrador têm importância secundária e, por isso, estão na lista de coisas que podem ser cortadas; espaço e tempo não precisam ser caracterizados detalhadamente; expressões repetidas podem ser cortadas desde que não sejam um elemento importante para garantir a expressividade do texto. Esses elementos, se trabalhados dessa maneira, exploram as especificidades estéticas do gênero miniconto. Depois dessa atividade, o aluno trocaria o texto com um colega, sendo orientado a verificar se: cortaram as mesmas partes do texto original, os critérios usados para fazer cortes foram os mesmos, alguma informação que o outro considere importante ficou de fora da nova versão do texto. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que o aprendiz precisa passar por essa experiência de ser autor (ainda que no contexto da escola, isso não passa de uma simulação) e descrevem detalhadamente os procedimentos metodológicos essenciais para essa experiência. Entendo que depois dessas atividades os estudantes deveriam ser orientados a retomar sua produção inicial e fazer os cortes necessários para que o texto se tornasse adequado ao gênero “microrrelato”. Dessa maneira, o “mandar fazer” a partir de alguns exemplos daria lugar ao “ensinar a fazer”. A meu ver, as atividades assim conduzidas favoreceriam o desenvolvimento do letramento literário à medida que orientam a exploração das especificidades do texto literário e o uso estético da linguagem no trabalho com a produção escrita.

Muitos podem perguntar: “mas os aspectos relevantes de um miniconto já não foram estudados na seção “Para investigar el género’?”. Sim, foram. Os seguintes aspectos bem resumidos por Valls (apud LAHOZ FUNES, 2011, p. 20) foram abordados na seção mencionada:

La concisión, la instantaneidad, la hibridez, la levedad, la intensidad o su condición inacabada constituyen características que parecen derivarse de su brevedad consustancial y que nos van a permitir señalar peculiaridades como, por ejemplo, la contribución de diferentes modelos de producción textual, su carácter híbrido tantas veces establecidos, la condensación semántica, estructural y de lenguaje, la posible presencia de un desenlace sorpresivo y de un inicio de igual modo repentino, la frecuente implicación del título en el propio desciframiento del relato, una economía del lenguaje sabiamente medida que no excluye su experimentación, el uso de cuadros que enmarquen con fidelidad la anécdota, la intertextualidad, y, en general, la búsqueda de la novedad en cualquiera de sus manifestaciones (lingüística, estructural, formal o genérica), entre otros rasgos destacables.

Mais uma vez, buscando o apoio de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), defendo que essas características precisariam ser retomadas explicitamente, por meio de atividades, no momento da produção dos minicontos. É muito arriscado apostar que, só porque leram alguns minicontos, analisando alguns de seus aspectos composicionais e linguísticos, os estudantes se tornem capazes de produzir exemplares desse gênero. Não estou defendendo que é função da escola formar escritores proficientes de minicontos, mas que é função da escola colaborar para a construção, por parte dos alunos, da escrita como um processo, independentemente do gênero que se escreve.

Há ainda que se acrescentar que, quando a produção de texto é abordada na perspectiva do processo, ela não pode se encerrar na escrita – e isso é respeitado pela coleção. Os autores do LD afirmam que “Todo texto producido en clase tiene un sentido para el proyecto, que condiciona así su producción y recepción.” (CORREA-PINHEIRO et al, 2016, p. 172). A seção “Para movilizar mi entorno” (figura 73) propõe que os textos produzidos façam parte de um varal literário para que a comunidade escolar tenha acesso à produção literária de todos. A meu ver, essa proposta do LD é muito importante, pois os alunos passam a ter um propósito para a escrita, que vai além da correção pelo professor: “na vida real”, não se escreve um miniconto para o professor corrigir, mas para o deleite de leitores que gostam do gênero; por isso, os textos precisam ser publicados seja em livros, varais literários, blogs ou outros suportes.

Figura 73: “Para movilizar mi entorno” (v.2, p.58-60)

PARA MOVILIZAR MI ENTORNO

¿Cuánto de lo que escribimos sobre nuestras experiencias se mezcla con nuestra imaginación? Más que una simple pregunta, reconocer que muchas veces creamos nuestros relatos a partir de impresiones es tener en cuenta que, desde el hecho vivido hasta el hecho narrado, necesitamos dar forma a lo que deseamos decir. El texto escrito, para que sea claro, requiere un sinnúmero de operaciones con el lenguaje, lo que nos ayudará a poner las ideas en el papel. En resumen, desde la idea hasta la escritura, tenemos que modelar nuestras propuestas.

Además de proponernos una realidad “de otra manera”, el texto de ficción suspende la noción de verdad como oposición a la mentira, y el lector construye su propia realidad, haciendo los puentes fundamentales para que tenga lugar una verdad interna. Apoyada en el “mundo real”, la ficción juega con la verosimilitud, en un acuerdo entre lector y autor con respecto a lo que le propone la historia contada. Si nos la creemos, seguimos adelante. Si no, el texto se pierde en su intento.

En estos procesos, entonces, ¿qué papel juega nuestra imaginación? ¿Sería posible contar alguna cosa sin dejar que nuestras sensaciones jueguen algún papel en la selección de las palabras, los ambientes y el tiempo? Cuando optamos por decir las cosas de una manera y dejamos de lado otras, estamos modelando, como cuando utilizamos arcilla al hacer una escultura. De esa misma manera componemos nuestros relatos.

Acuérdate de que, por más que se trate de un texto de ficción, hay algunos parámetros que no podemos olvidar. En tu memoria, es probable que existan muchas historias que, para ti, resultan graciosas, pero que involucran situaciones que, desde una mirada más atenta, hacen referencia a momentos que para otros pueden haber sido bastante incómodos. De la misma manera que no nos agradaría ser personajes de una narración de este tipo, a nuestros compañeros tampoco les gustaría.



Seis años del proyecto literario “Papel no Varal”: poesía deshojada a los cuatro vientos, en Maceió, Alagoas, 2015.

Además, un buen relato ficcional no debe poner en evidencia aspectos como humillación, prejuicio o chistes de mal gusto. La ficción se hace por su potencia creativa, por su posibilidad de crear otra realidad a partir de algo que deseamos decir. Sobre los aspectos formales, en un microrrelato debes concentrar todas tus ideas en un espacio textual corto, con comienzo, medio y fin, como ya se explicó en esta unidad.

Deja que tu texto refleje todo tu potencial creativo, y que las palabras entren como un rompecabezas: construyendo sentidos y dibujando nuevas maneras de leer nuestro entorno.

Una vez escrito tu microrrelato, piensa qué interesante sería compartirlo. Así como tu objeto literario, tus compañeros(as) de clase también deben tener historias curiosas que contar. Una propuesta simple y que ayuda a destacar relatos de estas características son los "tendederos literarios", que se hacen con hilos sujetos a la pared, como si fueran un tendedero doméstico, donde se cuelgan los textos. Como sugerencia, estos tendederos pueden cruzar los pasillos de tu escuela, para que la gente, al moverse, se encuentre con las narrativas hechas por tu clase. Las imágenes de esta sección son algunos ejemplos que te pueden inspirar a ti y a tus compañeros(as).

Y como todo proyecto crea y recrea más sentido cuando se integra en un diálogo más amplio, proponle a tu profesor(a) que los "tendederos literarios" formen parte de la Feria del Libro, una excelente oportunidad de mostrar que la literatura forma parte de nuestras vidas y que no vivimos sin una buena historia que contar.

A maioria das informações transmitidas nessa seção, a meu ver, deveria fazer parte da seção “Para escribir”. Quando chegam à seção “Para movilizar mi entorno”, os alunos já planejaram, escreveram, revisaram e reescreveram seus minicontos. Considero importante que o LD destaque que devem ser evitados quaisquer tipos de ofensa e humilhação ao se fazer uso de personagens que sejam inspirados nos colegas, já que o tema sugerido foi escola. Nesse ponto do projeto, os minicontos já foram escritos e revisados, conforme as indicações das etapas 7 e 8 da figura 72.

Para encerrar a análise da seção “Para movilizar mi entorno”, penso ser importante assinalar que, embora nos dois últimos parágrafos seja destacado o quanto pode ser interessante a ideia de compartilhar os textos produzidos – “Una vez escrito tu microrrelato, piensa qué interesante sería compartirlo” –, no meu entendimento, ela parece cumprir muito mais um objetivo pedagógico de sistematização: uma espécie de fechamento de conversa sobre o gênero estudado – o que não é ruim, mas precisa ser esclarecido.

Os procedimentos metodológicos de natureza predominantemente metalinguística se repetem sempre que um texto da esfera literária é tomado como objeto de estudo nas seções mencionadas nesta etapa do trabalho. Pode-se argumentar que o foco está no gênero, o que justificaria essas escolhas metodológicas. Entretanto, o que defendo é que, em nome dessa apropriação pelos alunos das características composicionais e linguísticas do gênero, a leitura literária não pode ficar relegada a um plano menor.

5.2.2. Poema e Letra de canção

Na unidade 3 do volume do 2º ano, o poema e o rap são os gêneros em foco da seção “Para investigar el género”. Como o título da seção é complementado pelo substantivo “poesia” (“Para investigar el género poesía”), é importante fazer algumas considerações sobre a instabilidade na nomeação do gênero.

Poema ou poesia? Sorrenti (2007) explica a diferença entre esses dois termos: “poesia é o nome genérico que se dá ao gênero lírico, designando também a produção poética de um poeta [...] Poema é uma composição poética em verso”. (SORRENTI, 2007, p. 58 e 59). Porém, nem todo texto construído em versos é um poema e não é só o poema que contém poesia. Esta pode se manifestar de outras formas: em textos publicitários, em pinturas, em letras de canção. A poesia está relacionada, portanto, ao fazer poético. É com esse conceito que os autores do LD trabalham, uma vez que consideram explicitamente o rap um tipo contemporâneo de texto poético. Embora eu esteja de acordo com o que propõe Sorrenti, considero importante respeitar a terminologia escolhida pelos autores do LD: chamaremos de “poesia” o poema e o rap.

O plano fundacional de natureza primária é constituído por quatro poesias: três poemas – *Coplas*, de Jorge Manrique; *Soneto*, de Francisco Luis Bernárdez; e *20*, de Alejandra Pizarnik; e um rap – *Emigrantes*, de Orishas. Já o plano complementar, também de natureza primária, é composto de duas a quatro perguntas por texto.

A temática da unidade é “periferias”; o projeto final consiste na elaboração de um rap. Em toda a coleção, a seção “Para investigar el género” está centralizada no estudo do gênero que será escrito pelos alunos no projeto.

Reconhecendo a instabilidade na nomeação do gênero – e a nomeação é um saber importante para quem propõe um trabalho com o foco na metalinguagem –, o LD começa diferenciando poesia e poema na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (figura 74).

Primeiramente, explica-se a origem do termo poesia na Grécia Antiga, que se classificava em três tipos: lírica, épica e dramática. Afirma-se também que, atualmente, relacionamos a lírica à poesia. Ou seja, poesia é o nome genérico que se dá ao gênero lírico. Em um segundo momento, explica-se que a poesia expressa o sentimento estético por meio da palavra e informam-se origem e significado da palavra lírica, relacionando-a ao universo musical. Acrescenta-se que música e

literatura, desde muito tempo, possuem uma relação intrínseca, haja visto o caso da poesia cantada, marcada pelo ritmo. Posteriormente, conceitua-se poema e explicam-se algumas de suas características: quanto à forma composicional, pode ser escrita em versos, estrofes e com rimas ou não, como na poesia contemporânea; e quanto ao estilo, destaca-se a metáfora como um recurso linguístico para ampliar as possibilidades de leitura e a repetição como um recurso para intensificar o ritmo.

Essas explicações sobre os conceitos de poesia e poema e sobre algumas das características do texto poético são apresentadas, de forma transmissiva, antes da leitura do texto, na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”, repetindo o mesmo procedimento metodológico usado no trabalho com os gêneros miniconto e fábula, conforme ilustra a figura 74.

Figura 74: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (v.2, p.76-77)

¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?

La poesía es un género literario que forma parte, desde muy antiguo, del acervo cultural de la humanidad. El término que lo designa procede del griego *poiesis*, que se puede traducir por “acción” o “creación”. Para la cultura griega existían tres tipos de poesía: la lírica, la dramática y la épica. La segunda, la poesía dramática, se identifica con el teatro; y la última, la épica, con la narrativa; de manera que es la lírica la que identificamos hoy propiamente como “poesía”.

Este género literario trata de expresar el sentimiento estético a través de la palabra. El término “lírica”, que procede de “lira”, instrumento musical de cuerda, pone de manifiesto la íntima relación entre la poesía y



El dios grecorromano Apolo era considerado patrón de la música y la poesía; por eso se representaba frecuentemente tocando una lira.
La imagen de Apolo reproducida en la sección complementaria, junto con el pie de foto, la información ofrecida por el texto explicativo sobre el origen de la lírica y su relación con la música.

la música. Desde sus orígenes, y de muchas maneras a lo largo de la historia de diferentes culturas, hay poesía que se compone y se difunde acompañada de música, cantada o recitada. Esta identidad entre el lenguaje verbal y el musical se expresa en sus características formales, entre las que destaca el ritmo.

Como vemos, a lo largo de la historia siempre hubo poesía circulando socialmente de forma oral, en representaciones públicas, acompañada de música, aunque desde la invención de la imprenta ese tipo de texto se difunde también por escrito, hoy en día, en revistas, libros y a través de internet.

Cada uno de los enunciados que se producen en este género recibe el nombre de “poema”. El poema se caracteriza por su polisemia, es decir, explota diferentes recursos lingüísticos con el objetivo de abrir diversas posibilidades de lectura. Uno de los recursos más usados para esta finalidad es la metáfora, una figura de lenguaje en la que una realidad o un concepto se expresa a través de un concepto o realidad diferente, con el que se puede establecer alguna relación de semejanza. Cuando alguien se refiere a los dientes de otra persona como “las perlas de su boca”, está relacionando dos realidades diferentes por medio de sus cualidades semejantes: la blancura, el brillo, la belleza.

El poema se suele escribir en versos, en líneas que poseen cierta intensidad rítmica y que suelen tener la misma dimensión. Los versos, a su vez, se agrupan en estrofas [o coplas]. Uno de los principales procedimientos para producir sensaciones rítmicas es la repetición de palabras y frases. En la parte final de los versos es posible repetir los mismos sonidos vocálicos o consonánticos, en distintas distribuciones de un verso a otro: es lo que llamamos “rima”. En la poesía contemporánea, sin embargo, es común no utilizar ese recurso.

Logo após essas explicações, há uma instrução para leitura de um poema do século XV, composto por Jorge Manrique, seguido de um box com informações que apresentam dados biográficos do autor (figura 75). Esse box, de natureza secundária, informa também que: a obra de Manrique é reconhecida como um clássico da literatura de língua espanhola pelas *Coplas a la muerte de su padre*, poema elegíaco dedicado a seu pai por ocasião de seu falecimento; elegia é um tipo de poema melancólico, com o qual se lamenta a morte de uma pessoa ou eventos tristes.

Figura 75: Instrução leitura de poema e box informativo sobre Manrique (v.2, p.79)

Lee ahora un poema castellano del siglo XV, compuesto por Jorge Manrique, y responde en tu cuaderno a las preguntas que te planteamos.

Jorge Manrique [Paredes de Nava, 1440 - Castillo de Garcimuñoz, Cuenca, 1479] fue un caballero castellano nacido en una familia noble. A lo largo de su vida se dedicó tanto a la carrera militar como a la literaria, uniendo el cultivo de las letras y las armas, según el ideal caballeresco de la época. Su obra es reconocida como un clásico de la literatura en castellano de todos los tiempos por las "Coplas a la muerte de su padre", poema elegíaco que dedicó a su padre Don Rodrigo Manrique con ocasión de su fallecimiento, y en el que reflexiona sobre la condición humana entre la vida y la muerte. En ese tipo de poema, de carácter melancólico, se suele lamentar la muerte de una persona o eventos tristes.



As informações do box fazem o leitor supor que o poema a ser lido é *Coplas a la muerte de su padre*, o que é reforçado pela referência (figura 76).

Figura 76: Referência bibliográfica do poema de Jorge Manrique (v.2, p.78)

MANRIQUE, Jorge. *Coplas a la muerte de su padre. Poesía amorosa. Poesía burlesca* (fragmento). Quito: Libresa, 2005. p. 85 (Colección Antares).

O poema a ser lido não é *Coplas a la muerte de su padre*. Trata-se de um acróstico – “En que pone el nombre de una dama; y comienza y acaba en las letras primeras de todas las coplas” – que Manrique dedicou a sua esposa, inserido no tema do amor cortês, conforme figura 77. Isso pode induzir ao erro, pois, quando os alunos leem o poema, não identificam o tema do lamento pela morte do pai do poeta, mas a temática do sofrimento pelo amor não correspondido.

Figura 77: Poema *Coplas*, glossário e atividades 1 a 4 (v.2, p.78-79)

<p>En que pone el nombre de una dama; y comienza y acaba en las letras primeras de todas las coplas.</p> <p>¡Guay de aquel que nunca atiende galardón por su servir! ¡Guay de quien jamás entiende guarecer ya ni morir! ¡Guay de quien ha de sufrir grandes males sin gemido! ¡Guay de quien ha perdido gran parte de su vevir!</p> <p>Verdadero amor y pena vuestra belleza me dio, ventura no me fue buena, voluntad me cativó; veros sólo* me tornó vuestro sin más defenderme; virtud pudiera valerme, valerme, mas no valió.</p>	<p>Y estos males que he contado, yo soy el que los espera; yo soy el desesperado, yo soy el que desespera; yo soy el que presto muera, y no viva, pues no vivo; yo soy el que está cativo y no piensa verse fuera.</p> <p>Oh, si aquestas mis pasiones, oh, si la pena en que estó, oh, si mis fuertes pasiones osase descubrir yo!</p> <p>¡Oh, si quien a mí las dió oyese la queja dellas! ¡Oh, qué terribles querellas oíríe que ella causó!</p> <p>Mostrara una triste vida muerta ya por su ocasión; mostrara una gran herida mortal en el corazón; mostrara una sinrazón</p>	<p>mayor de cuantas he oído; matar un hombre vencido, metido ya en la prisión.</p> <p>Agora que soy ya suelto, agora veo que muero; agora fuese yo vuelto a ser vuestro prisionero; aunque muriese primero, a lo menos** moriría a menos de quien podría acabar el bien que espero.</p> <p>CABO Rabia terrible me aqueja, rabia mortal me destruye, rabia que jamás me deja, rabia que nunca concluye; remedio siempre me huye, reparo se me desvía, revuelve por otra vía revuelta y siempre rehuye.</p>
---	--	--

MANRIQUE, Jorge. *Coplas a la muerte de su padre. Poesía amorosa. Poesía burlesca* (fragmento). Quito: Libresa, 2005. p. 85 (Colección Antares).

* En este texto la palabra "solo" aparece con tilde debido a que fue escrito antes de la reforma ortográfica de 2010, que extinguió el uso de la tilde en esa palabra.
** Expresión antigua equivalente a la actual "al menos".

GLOSARIO

guay de interjección, sinónimo antiguo de "¡ay!"; se usa para denotar pena con el significado de "pobre de".

atender forma del castellano antiguo que significaba "esperar", proveniente del francés.

galardón premio.

guarecer proteger. Podía ser sinónimo también de "vivir".

vevir forma antigua de "vivir".

veros forma del infinitivo de "ver" con el pronombre de 2.ª persona correspondiente a "vos", forma de tratamiento semiformal del castellano antiguo.

valerse defenderse.

presto(a) rápido(a).

cativo(a) forma antigua de "cautivo(a)"; prisionero(a).

aquestas forma antigua del demostrativo "estas".

estó forma antigua de la 1.ª persona del singular del Presente de Indicativo del verbo "estar"; "estoy".

dellas antigua contracción de la preposición "de" con el pronombre "ellas".

querellas expresión de un dolor físico o sentimental.

oíríe forma del Condicional del verbo "oír" correspondiente al pronombre de 2.ª persona "vos" del castellano antiguo.

agora forma antigua del adverbio de tiempo "ahora".

rehuir apartar algo con temor, rehusar.

1 ¿Qué características formales de este texto te permiten identificar que se trata de un poema?
Está escrito en versos, con rima, y abundantes repeticiones de palabras y de frases.

2 Este poema, como se dice en el encabezamiento, es un acróstico, pues las letras con las que empiezan los versos de cada estrofa permiten formar el nombre de la mujer a la que está dedicado, que era la esposa de Jorge Manrique. ¿Cuál es el nombre formado? *El nombre que se oculta en el acróstico es Gyvomar, forma gráfica antigua de "Guioamar". La "v" se podía leer como vocal "u" y la "y" podía aparecer en lugar de la "i" latina.*

3 El poeta desarrolla un tema típico medieval del llamado "amor cortés", una forma de hacer poesía vinculada a una cultura noble y cortesana. En este caso el tema es la llamada "muerte de amor". Cita dos versos en los que se relaciona la intensidad del sentimiento amoroso del hombre y la muerte.
Respuesta posible: "matar un hombre vencido" y "aunque muriese primero".

4 La poesía es un género rico en la producción de sentidos, pues a través de sus recursos estilísticos expresa sensaciones, pensamientos y afectos complejos. En este poema se describe la pasión amorosa como fuente de sufrimientos. ¿De qué manera? ¿Cuáles son esos sufrimientos? *El poeta dice sentirse preso, cautivo, desesperado, triste, con rabia y en peligro de muerte. El "yo" poético enamorado busca y, de alguna manera, desea esas sensaciones negativas, que son coherentes con el contexto del amor cortés, al que pertenece el poema*

Como se trata de um texto do século XV, o trabalho com o vocabulário torna-se condição essencial para uma compreensão satisfatória. Assim como no trabalho

com o gênero miniconto, o LD se limita a trazer um glossário. Sem negar a importância e a funcionalidade do glossário, penso que poderia ser mais interessante que os alunos fossem convidados a relacionar colunas – de um lado, as palavras; do outro, as definições. Ao buscar relacionar as colunas, os alunos precisariam se aproximar mais do texto, o que seria uma conquista. É claro que se pode argumentar que nem tudo precisa acontecer por meio de atividades – o que é verdade. Porém, também é preciso considerar que, diante de um novo perfil de aprendiz, faz-se necessário pensar em uma maior diversidade nos modos de ensinar.

Assim como já acontecera na abordagem do gênero miniconto na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”, na abordagem do gênero poesia, o conjunto de questões retoma os conteúdos que foram transmitidos no plano de natureza secundária – aspectos composicionais (organização em versos) e estilísticos do gênero (presença de rimas e repetições de palavras e frases), atividade 1; o tipo de poesia (um acróstico), atividade 2; as características temáticas da poesia medieval (amor cortês), atividades 3 e 4, conforme figura 77.

A hibridização entre os planos de natureza primária e secundária fica ainda mais evidente no trabalho com a poesia do que no trabalho com o miniconto: a parte introdutória das questões 2, 3 e 4 são dedicadas à transmissão de informações sobre o que é um acróstico, sobre a definição de amor cortês e sobre as características estilísticas da poesia. Seguindo à risca os procedimentos da metodologia transmissiva, depois da breve transmissão, os alunos são interpelados a reconhecer no texto lido os elementos “ensinados”.

Embora o poema seja de uma época muito antiga, sua temática é universal. Para Sorrenti (2007, p. 31 e 32), com quem concordo⁹⁴, o tema do amor, em poemas, é adequado para a faixa etária da adolescência:

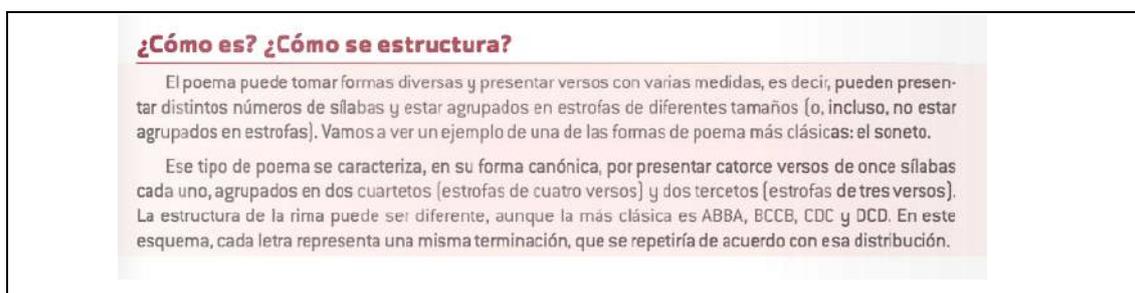
É certo que o jovem pode ler qualquer poesia, mas a adolescência busca abordagens que tenham a ver com suas indagações e desejos. O ludismo presente na poesia para crianças cede lugar aos temas voltados para a descoberta do amor, os problemas existenciais, sociais e políticos.

⁹⁴ Em minha experiência como professora do Ensino Médio em uma escola de Belo Horizonte, os adolescentes mostravam-se eufóricos com o tema e ávidos para se colocarem sobre o assunto. O mesmo aconteceu em oficinas do PIBID, sob minha coordenação, com alunos do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Ilhéus.

Nesse sentido, perguntas de contextualização presentificadora e histórica seriam importantes de serem feitas, uma vez que a temática do amor cortês, típica de poemas do século XV, não existe mais em nossa sociedade. É claro que sofrer por amor é algo atemporal, ou seja, existe em qualquer época e cultura, no entanto, essa forma de fazer poesia, vinculada a uma cultura nobre e da corte, é própria de um período específico, característico da literatura medieval. Como o assunto é de interesse dos adolescentes, a meu ver, também foi perdida a oportunidade de explorar a leitura subjetiva, convidando-os a falar sobre o amor.

A subseção a seguir é “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?”, que traz as seguintes explicações sobre o gênero:

Figura 78: “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” (v.2, p.79)



O foco está nos aspectos de metrificação e, para isso, exemplifica-se com o soneto, composição poética de quatorze versos, sendo dois quartetos (estrofes de quatro versos) e dois tercetos (estrofes de três versos), necessariamente nessa ordem. A estrutura interna clássica de rima nos sonetos também é descrita (ABBA, BCCB, CDC e DCD). Entretanto, o LD não fala sobre a importância da métrica e das rimas para a construção do ritmo do poema.

Dando sequência à estrutura “explicação – exemplar do gênero – atividades”, dois poemas são propostos para leitura: *Soneto*, de Francisco Luis Bernárdez (atividades 1 a 4) – figura 79; e *20*, de Alejandra Pizarnik (atividades 5 a 7) – figura 80. O objetivo principal das atividades é bastante claro – fazer com o que o aluno identifique as diferenças formais entre os dois textos. No GD, explica-se o objetivo de se trabalhar a estrutura do gênero de forma comparativa: “El soneto, en este sentido, es una de las más tradicionales formas poéticas, mientras que el poema de Pizarnik tiene verso libre, sin rima y con medidas desiguales.” (CORREA-PINHEIRO, 2016, v.2, p. 178).

Figura 79: Poema *Soneto* e actividades de lectura 1 a 4 (v.2, p.79-80)

Lee ahora este soneto del poeta argentino Francisco Luis Bernárdez que forma parte del libro *Cielo de tierra*, de 1937. Luego contesta las cuestiones en tu cuaderno.



Francisco Luis Bernárdez (Buenos Aires, 1900-1978), poeta y periodista argentino. Vivió en España durante algunos años y volvió definitivamente a Argentina en 1925. Formó parte del grupo vanguardista Florida junto a autores como Jorge Luis Borges, Ricardo Güiraldes y Conrado Nalé Roxlo.

SONETO

Si para recobrar lo recobrado
Debí perder primero lo perdido,
Si para conseguir lo conseguido
Tuve que soportar lo soportado,

Si para estar ahora enamorado
Fue menester haber estado herido,
Tengo por bien sufrido lo sufrido,
Tengo por bien llorado lo llorado,

Porque después de todo he comprobado
Que no se goza bien de lo gozado
Sino después de haberlo padecido.

Porque después de todo he comprendido
Que lo que el árbol tiene de florido
Vive de lo que tiene sepultado.

BERNÁRDEZ, Francisco Luis. *Antología poética*. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina, 1951. p. 71-72.

- 1** La rima de este soneto es, como suele suceder en este tipo de poesía, consonante, o sea, no se repiten solo las últimas vocales del verso, como en la rima asonante, sino que también se repiten las consonantes. De acuerdo con la forma de representación de la rima que vimos anteriormente, identifica el esquema de rima de este soneto escribiendo en tu cuaderno qué terminaciones se repiten en cada estrofa.

1.ª estrofa	2.ª estrofa	3.ª estrofa	4.ª estrofa
A -rdo	A -rdo	A -rdo	B -ido
B -ido	B -ido	A -rdo	B -ido
B -ido	B -ido	A -rdo	B -ido
A -rdo	A -rdo	B -ido	A -rdo
- 2** Considerando la diferencia entre una conclusión y una condición, ¿qué diferencias hay entre el contenido de las dos primeras estrofas (los cuartetos) y las dos últimas (los tercetos)? *Las dos primeras estrofas expresan condiciones, pues las introduce la conjunción "si", mientras que en las dos últimas, introducidas por la conjunción causal "porque", se expresan las conclusiones del razonamiento.*
- 3** ¿Cómo sintetizarías en una frase la idea central del poema? *Respuesta personal. Respuesta posible: A veces, para alcanzar cierta felicidad, es necesario haber pasado por algún sufrimiento.*
- 4** La conclusión de la última estrofa se expresa a través de una imagen metafórica. Recuerda que en la metáfora debe haber alguna relación de significado entre el elemento real (la idea que se quiere expresar) y el imaginario (la imagen que se utiliza para ello). Explica la relación en la última estrofa. *El árbol crece y florece gracias a los restos biológicos de plantas muertas que le sirven de abono, de la misma manera que, según se explica en el poema, la felicidad surge del sufrimiento. El árbol representa, por tanto, la felicidad, y el abono ("lo que tiene sepultado") representa el sufrimiento que le sirve de base.*

Figura 80: Poema *20* e actividades de lectura 5 a 7 (v.2, p.80-81)

Lee ahora los siguientes versos de la poeta argentina Alejandra Pizarnik, que pertenecen al poema "Árbol de Diana", y contesta las preguntas en tu cuaderno.



Alejandra Pizarnik (Avellana, 1936 - Buenos Aires, 1972) fue una importante poeta argentina. Estudió literatura, periodismo y filosofía en Buenos Aires. Pasó parte de su vida en París y en Nueva York dedicada profesionalmente a la escritura literaria. Su poesía, influenciada por los simbolistas franceses y por los surrealistas, trata fundamentalmente de temas como la soledad, el dolor y la muerte.

20

dice que no sabe del miedo de la muerte del
[amor
dice que tiene miedo de la muerte del amor
dice que el amor es muerte es miedo
dice que la muerte es miedo es amor
dice que no sabe

A Laure Bataillon

PIZARNIK, Alejandra. *Árbol de Diana*. Buenos Aires: Botella al mar, 1988. p. 28.

5 ¿Qué diferencias formales reconoces con respecto a los poemas que leíste anteriormente?
No tiene rima, los versos tienen diferentes métricas y no tiene puntuación.

6 El poema de Alejandra Pizarnik no tiene puntuación, y sin embargo es posible leerlo sin dificultad, pues los versos nos indican las pausas que se deben hacer. ¿Qué otra característica del lenguaje poético, de acuerdo con lo que vimos, se puede reconocer en estos versos? La repetición de palabras y de estructuras lingüísticas. Todos los versos empiezan de la misma manera, con "dico que".

7 En estos breves versos hay una progresión en el pensamiento, que pasa de expresar una certeza a manifestar la confusión que las cuestiones relativas al amor y la muerte provocan en todos nosotros. ¿Cuál es la idea inicial, expresada en el primer verso, y cuál es la conclusión? ¿Cómo se llega de una a otra a lo largo de los versos? El poema empieza afirmando que alguien dice que no sabe: ¡ el amor! ¡ la muerte! ¡ amor, pero al final, tras ir desplazando y combinando esas ideas (medir, muerte, amor) de diversas maneras, lo que dice el último verso es que, simplemente, alguien dice que no sabe. Es decir, se parte de una certidumbre y se llega, al final, a una incertidumbre, al desconocimiento.

Nas instruções para leitura, contextualizam-se os dois poemas dentro da obra da qual fazem parte e se informa a nacionalidade dos poetas. No caso do soneto, apresenta-se, também, a data de sua publicação. Ao lado dos poemas, é inserido um box com mais informações de contextualização. Essas informações não são requeridas nas atividades propostas.

A questão 1 pede ao aluno que identifique – a meu ver, a recorrência do verbo “identificar” nas instruções é mais uma evidência da força do discurso transmissivo na coleção – o esquema de rimas do soneto lido.

A questão 2 disfarça-se de exploração dos efeitos de sentido decorrentes do uso de um determinado recurso linguístico. A meu ver, o soneto de Bernárdez é usado como pretexto para que o aluno demonstre que sabe diferenciar conclusão e condição. A resposta sugerida ao professor pelos autores do LD reforça essa análise: “Las dos primeras estrofas expresan condiciones, pues las introduce la conjunción ‘si’, mientras que en las dos últimas, introducidas por la conjunción causal ‘porque’, se expresan las conclusiones del razonamiento”.

A questão 5 é central para o objetivo geral da subseção, como já assinalado: levar o aluno ao reconhecimento das diferenças formais entre os dois poemas – enquanto o primeiro tem rimas, métrica e pontuação, o segundo não apresenta nenhum desses recursos.

As questões 4 e 6 exploram a metáfora, a repetição (explicadas na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”) e a ausência de pontuação no poema de Pizarnik – o que expressaria uma preocupação dos autores do LD com a exploração do uso estético da linguagem. Porém, a recorrência de atividades de identificação e de reconhecimento, de viés acentuadamente metalinguístico, acabam, a meu ver, por não proporcionar ao jovem leitor uma experiência estética com o texto literário. No meu entendimento, nessas seções do LD, de um modo geral, trata-se o jovem estudante ora com uma complacência exagerada, como se ele fosse incapaz de interagir com o

texto; ora com um certo descuido, deixando de fazer a pergunta que permitiria ao aluno “dar o pulo do gato”. A questão 6, “El poema de Alejandra Pizarnik no tiene puntuación, y sin embargo es posible leerlo sin dificultad, pues los versos nos indican las pausas que se deben hacer. ¿Qué otra característica del lenguaje poético, de acuerdo con lo que vimos, se puede reconocer en estos versos?”, ilustra o que estou falando. A primeira parte da questão atropela o jovem leitor literário em formação: o LD, apressadamente, informa que os sinais de pontuação estão ausentes no poema e não fazem falta – por que não criar para o leitor a oportunidade dele mesmo descobrir esse recurso utilizado pela poeta? E, quem sabe, se deslumbrar com sua descoberta? Já a segunda parte da questão pede ao aluno que tão somente identifique, no texto lido, a outra característica da linguagem poética trabalhada na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”: alguns alunos, muito provavelmente, nem retornarão ao poema para responder “repetição” – por que não perguntar ao leitor o efeito de sentido decorrente dessa repetição?

As questões 3 e 7 estão voltadas para a forma como o tema do amor é construído ao longo dos poemas, seja na sua relação com o sofrimento, em *Soneto*, seja na sua relação com a morte, em *20*. A meu ver, a introdução da questão 7 informa exatamente o que deveria ser perguntado – a passagem do eu lírico de um estágio de “quem admite saber” para um estágio de “quem admite não saber” sobre as relações entre o amor e a morte. No que se refere a essas duas questões, no meu entendimento, o LD perdeu uma oportunidade para convidar os alunos a expressarem sua subjetividade sobre o tema.

A próxima subseção, “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?”, centraliza-se nos aspectos estilísticos do texto poético, conforme se pode observar na figura 81.

Figura 81: “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (v.2, p. 81)

¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?

Como se vio en los ejemplos anteriores, la poesía explota al máximo las posibilidades que ofrece el lenguaje verbal para crear sentidos. A diferencia del lenguaje común, en el poético es como si lo que nos dice un poema solo pudiera expresarse así y no de otra forma, y una posible paráfrasis o explicación no fuera más que un pálido reflejo de sus posibilidades de producir sentidos.

En lo que se refiere a la fonética, un recurso como la aliteración [repetición de sonidos], por ejemplo, en “ruidosos ronquidos retumbaban”, provoca la sensación de ruidosos ronquidos que las propias palabras evocan, a través de la repetición de las “erres”. En el plano semántico, del significado, una antítesis [yuxtaposición de términos contradictorios] como “el amor odioso” o “el odio amoroso” despierta una sensación de confusión y de extrañeza que puede estar, precisamente, al servicio de la construcción de ideas complejas y aparentemente contradictorias o paradójicas.

Otros recursos relacionados con el significado, además de la metáfora, de la que ya hablamos, son los siguientes:

- **Hipérbole:** consiste en expresar una exageración ["no hay océano más grande que su llanto"].
- **Metonimia:** consiste en aludir a una cosa por medio de una de sus partes o de una de sus características ["se bebió cuatro vasos"], que hace referencia al contenido del vaso.
- **Comparación:** consiste en comparar dos elementos mediante un nexo gramatical explícito, "A como B" ["el miedo cubre su piel como una armadura"].
- **Prosopopeya:** se refiere a la personificación de objetos o cualidades ["hablamos con la luna"].
- **Sinestesia:** consiste en describir una experiencia sensorial a través de otro sentido ["el olor rojo"].

En cuanto al orden de los elementos que componen el poema, como decíamos anteriormente, una característica esencial es la repetición. Existen diversos recursos poéticos que tienen como base la repetición y la construcción de estructuras paralelísticas. Entre ellos, los siguientes:

- la anáfora o repetición de una palabra al comienzo de varios versos;
- el hipébaton o la alteración del orden lógico de las palabras;
- la derivación o uso cercano de palabras derivadas de una misma raíz.

Essa subseção é essencialmente transmissiva, com forte inclinação metalingüística. Interessa ao LD transmitir informações sobre nomes e definições de recursos comumente utilizados na poesia. Assim, os conceitos de hipérbole, metonímia, comparação, prosopopeia, sinestesia, dentre outros, desfilam pelo discurso do texto didático.

Como era de se presumir, as atividades da figura 82 pede aos alunos que identifiquem nos três poemas lidos os recursos “ensinados”. Como já é a segunda vez que uso a palavra “ensinados” entre aspas, considero importante esclarecer que a opção por “ensinados” tem a ver com o viés metodológico transmissivo da obra – o foco está em quem ensina, o professor e o LD; se o viés fosse mais reflexivo, o foco se deslocaria para o polo do aluno, então, a meu ver, seria coerente falar em “aprendizagem”.

Figura 82: Atividades de leitura 1 e 2 (v.2, p.82)

1 Ahora identifica en los tres poemas leídos en esta sección los siguientes recursos: anáfora, hipérbole, antítesis y derivación. Luego explícalos en tu cuaderno. a) Anáfora: en el poema de Jorge Manrique, "guay", que se repite en la primera estrofa; o "yo", en la tercera; o "rabia" en la última. En el soneto tenemos la repetición de "tango", en el inicio de los últimos versos del segundo cuarteto. El poema de Pizarnik repite "dice que" en el inicio de todos los versos. b) Hipérbole: en el primer poema, el sufrimiento por amor identificado con la muerte es, en sí, una hipérbole. También encontramos ese recurso en el verso "rabia que nunca concluye", por ejemplo. c) Antítesis: encontramos este recurso en el poema de Pizarnik, "dice que el amor es muerte es miedo". d) Derivación: este recurso articula todo el soneto de Francisco Luis Bernárdez: "recobrar" – "recobrado"; "perder" – "perdido"; "conseguir" – "conseguido"; "soportar" – "soportado", etc.

a) La anáfora es un recurso que permite estructurar parte de los paralelismos que caracterizan un texto poético. En el poema de Pizarnik, por ejemplo, permite establecer la gradación del pensamiento que expresa el poema. b) La hipérbole, presente en el poema de Jorge Manrique, articula completamente el contenido del texto, pues la "muerte de amor" es un tópico de la poesía de la época. Es una forma de manifestar la intensidad del sentimiento amoroso. c) La antítesis en el poema de Pizarnik expresa la confusión de los sentimientos que lleva a la conclusión final: "dice que no sabe". d) La derivación, que es un recurso fundamental en el segundo poema, de Francisco Luis Bernárdez, produce un efecto de evidencia con respecto a los argumentos utilizados.

De qualquer modo, é importante dizer que as explicações e as atividades têm, a meu ver, o mérito de sinalizar para os jovens aprendizes que a escrita de um texto poético é também um trabalho artesanal com a palavra: “Poesia precisa de tempo para marinar, tempo para se trabalhar com a palavra, não é só obra da inspiração”. (SORRENTI, 2007, p. 33). Ou seja, não basta estar inspirado para se escrever um texto poético. Rompe-se com esse mito de que o poeta é aquele ser que espera a inspiração chegar e escreve desenfreadamente. Lorca já nos havia feito um alerta sobre essa questão: “Si es verdad que soy poeta por la gracia de Dios – o del demonio –, también lo es que lo soy por la gracia de la técnica y del esfuerzo, y de darme cuenta en absoluto de lo que es un poema.” (GARCÍA LORCA, 1934, p. 489). Assim, não seria equivocado dizer que, ainda que em um menor grau do que o desejado, essas explicações e atividades colaboram para a compreensão, pelo aluno, das especificidades do texto literário. Como bem assinala Sorrenti (2007), a linguagem poética possui particularidades e construir figuras de linguagem, sejam as de palavras (metáfora, metonímia, perífrase e sinestesia), as de construção (elipse, pleonasma, polissíndeto, inversão, anacoluto, silepse, onomatopeia, repetição) ou as de pensamento (antítese, eufemismo, gradação, ironia, personificação, reticência, retificação) não é tarefa fácil.

Acredito ser importante ainda uma rápida consideração sobre a pergunta 2 e o referencial de resposta, no GD, para essa questão, figura 82. A pergunta, a meu ver, é bastante adequada. Ela poderia ser desdobrada em outras tantas para que os jovens leitores pudessem processá-la. Quanto ao referencial de resposta, ele também me parece bastante adequado, mas há que se considerar a já comentada fragilidade na formação de parte significativa dos professores. Dada a pouca vivência com o texto literário, muitos professores tendem a promover uma correção assertiva e pouco esclarecedora. Por isso, avalio que o LD deveria propor no LE situações que provocassem uma leitura mais criativa dos estudantes.

Como já assinaléi anteriormente, a seção “Para investigar el género” está intimamente ligada ao projeto final da unidade que, no caso, é a produção de uma letra de rap cuja temática é “periferia”. Assim, a subseção “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?”, na unidade, traz um box explicativo, figura 83, cujos conteúdos são a origem do rap – onde e quando – o significado do nome, as características das letras e do público ouvinte, e as especificidades da estrutura dos versos e rimas.

Figura 83: Box sobre o rap (v.2, p.82)

UN TIPO CONTEMPORÁNEO DE TEXTO POÉTICO: EL RAP

Nacido en Centroamérica y bastante conocido entre los jóvenes, el rap tiene sus orígenes en la década de 1960 en Jamaica. El nombre del estilo, que proviene de las palabras “rima” y “poesía” (del inglés *rhyme and poetry*), hoy es parte ya de la cultura de muchos países, y su reconocimiento permite que se dé voz a sujetos que, desde la periferia, cuestionan los espacios de poder y el lugar de las artes. Presenta un estilo que se caracteriza por el recitado ritmado de los versos, una especie de canción hablada. Se suele cantar/recitar acompañada de una melodía de fondo, que sirve para marcar el ritmo, denominada *beat*. Es un buen ejemplo contemporáneo de la constante unión entre lenguaje musical y verbal que, como decíamos, representa la expresión poética. Por su origen, las letras de los raps suelen tratar de temas de interés social, de la violencia urbana, de los problemas relacionados con las desigualdades y la marginación de grupos sociales, como lo hacen el dúo portorriqueño Calle 13 o lo hizo el grupo cubano Orishas.

Como texto poético, el rap se estructura en versos, que deben tener una medida, o sea, un número de sílabas semejante, y seguir un determinado esquema rítmico. La rima, que es un elemento esencial en este género, muchas veces es asonante (lo que se repite son solo las vocales finales y no las consonantes) y se concentra solo en versos alternos, por lo que hay versos sin rima.



Eduardo Cabra (Visitante) y René Pérez (Residente), integrantes de Calle 13.

O conteúdo “transmitido” no box é “cobrado” nas atividades de leitura da letra de canção *Emigrantes*, do grupo cubano Orishas, conforme figura 84. Surpreende o fato de o LD não sugerir aos alunos que escutem a canção. A meu ver, perde-se uma oportunidade de os alunos, que normalmente gostam de ouvir música, entrarem em contato com a linguagem musical, o ritmo, a musicalidade, a melodia.

Figura 84: Box explicativo, letra da canção *Emigrantes* e atividades de 1 a 4 (v.2, p.82-84)

Lee la letra de un rap de Orishas que habla de la situación vivida por los inmigrantes en Europa y realiza las actividades en tu cuaderno.

Orishas era un grupo cubano, radicado en Francia, que tuvo mucho éxito en los años 2000 y llegó a vender más de 750 000 discos solo en Europa, además de ganar dos Grammys, uno de los más grandes premios de la música.



Portada del primer CD de Orishas, *A lo cubano* (1999).

Emigrantes

¡Oye! Dicen que...

Dicen que se fue pa' Europa
Y cuando llegó ¡eah!
Tremenda desilusión
Díselo tú Ruzzo, ponle

Break your head,

Lo que te digo aquí es bien real
Fácil, solo se trata de vivir
Comprender, resistir
Como Ave Fénix en jaula de oro
Revivir, yo, no ha sido fácil
Representar en un año
Las influencias y penurias de este lado
Del continente colonizado*
Explotao*, marcao*, no huella

Triste el hombre que ha dejado atrás
Su sol, su gente y su camisa
Sin pensar tan lejos cambia todo
Y la nostalgia te hace trizas

Triste el hombre que ha dejado atrás
Su sol, su gente y su camisa
Sin pensar tan lejos cambia todo
Y la nostalgia te hace trizas

[...]

Tengo un hermano peruano
Otro chicano, un chileno, un colombiano
Un chino, un afroamericano
He construido con mis propias manos
Ciudades, nuevos lugares
Me has colonizado
Y ahora discriminas hoy mi raza

Triste el hombre que ha dejado atrás
Su sol, su gente y su camisa
Sin pensar tan lejos cambia todo
Y la nostalgia te hace trizas

Triste el hombre que ha dejado atrás
Su sol, su gente y su camisa
Sin pensar tan lejos cambia todo
Y la nostalgia te hace trizas

Entiende, qué fue lo que pasó
Intenta, respuesta en su reloj
Patrias y más encima
Que un adiós, se fue **sin ton ni son**
A buscar un paraíso
Y encontró desilusión

Estoy cantando pa' mi gente
Esos que llaman emigrantes
Son personas comunes corrientes
Oye mi gente
Por tener otro color,
Otra forma de pensar
Dos culturas diferentes
Yo no me puedo quedar

Estoy cantando pa' mi gente
Esos que llaman emigrantes
Son personas comunes corrientes
Oye mi gente
Se lo canto a mi madre buena
Míralo qué lindo suena

Estoy cantando pa' mi gente
Esos que llaman emigrantes
Son personas comunes corrientes
Oye mi gente

Pa' mi gente, pa' mi gente...

Estoy cantando pa' mi gente

Triste el hombre que ha dejado atrás
Su sol, su gente y su camisa

Estoy cantando pa' mi gente

Sin pensar tan lejos cambia todo
Y la nostalgia te hace trizas

Estoy cantando pa' mi gente

Triste el hombre que ha dejado atrás
Su sol, su gente y su camisa

Estoy cantando pa' mi gente

Sin pensar tan lejos cambia todo
Y la nostalgia te hace trizas...

* Sobre la forma de escribir estas palabras, consulta el **Comentario lingüístico** de esta unidad.

ORISHAS, Disco Emigrante, 2002. Páste 23.

1 Las rimas, como puedes observar en la letra, son irregulares, a veces asonantes, otras consonantes, y no se dan en todos los versos. Identifica dos ejemplos de rimas asonantes y dos de consonantes.

Rima consonante: "peruano" – "colombiano" – "afroamericano"; "vivir" – "resistir". Rima asonante: "camisa" – "trizas"; "pasó" – "reloj".

2 ¿Qué tema trata la canción? **La inmigración.**

3 De acuerdo con lo que dijimos sobre el contenido social que caracteriza a este género, ¿qué es lo que denuncia? **Denuncia la situación de los inmigrantes, que sufren de falta de apoyo y desamparo.**

4 ¿Cómo interpretas el verso "Estoy cantando pa' mi gente", que se repite varias veces, sobre todo al final de la canción? ¿Con quién se identifican los cantantes del grupo Orishas? **Los cantan a los cubanos que están fuera de su país. Se identifican con ellos por también vivir fuera de Cuba.**

Na minha opinião, a questão 3 colabora para a formação intercultural do estudante, ao perguntar o que o texto denuncia. Explora-se a temática social, característica do gênero rap. A questão poderia trazer desdobramentos importantes, considerando-se que o tema da canção tem sido debatido insistentemente em jornais, revistas e redes sociais, como por exemplo: o que leva as pessoas e o próprio governo a negarem ajuda e amparo aos imigrantes?

Um aspecto positivo é que a questão 4 explora um dos versos do rap que se relaciona ao local de enunciação dos cantores, integrantes do grupo Orishas. As informações biográficas do box são requisitadas nessa questão, ou seja, os elementos contextuais são explorados nessa atividade. Esse tipo de atividade é particularmente importante, pois proporciona ao aluno a possibilidade de compreender o texto literário não apenas como manifestação estético-artística, mas também como manifestação cultural, sócio-historicamente situada.

A seção “Para escribir” da unidade é dedicada ao rap. Ela guarda exatamente as mesmas características composicionais, discursivas e linguísticas dessa seção na unidade que trabalha como o miniconto: predomina o plano de natureza primária complementar, pois, ao enumerar as etapas da produção do rap, o LD utiliza muitos verbos no modo imperativo – “discutan”, “piensen”, “organicen”, “elijan”, “escriban”, “lean”, “consulten”, “reescriban” –, como se pode verificar na figura 85.

Figura 85: “Para escribir un rap” (v.2, p.92)

PARA ESCRIBIR UN RAP

En esta unidad vimos las principales características del texto poético y del género musical rap, y aprendimos que los poemas y las canciones tienen rasgos comunes, como el ritmo, el uso de rimas y la estructuración en versos y estrofas. Con base en lo que estudiaste hasta ahora, vas a escribir un rap teniendo en cuenta el tema principal de la unidad: las periferias.

Etapas

- Etapas 1** En grupos de tres integrantes, discutan sobre qué temas les gustaría tratar en el rap que van a escribir. Piensen en todo lo que quieren decir sobre ese asunto y hagan una lista.
- Etapas 2** Organicen las ideas en secuencia, de manera que la argumentación a ser construida progrese a medida que transcurre el texto.
- Etapas 3** Elijan una canción que les sirva de base y permita marcar el ritmo del rap.
- Etapas 4** Escriban los versos de acuerdo con el ritmo marcado considerando la progresión de ideas que habían decidido. Este proceso de creación será naturalmente lento y se debe hacer en grupo, de manera que todos aporten sugerencias de versos. Recuerden que deben estar atentos al ritmo y a la rima. Los recursos literarios les ayudarán a escribir un texto en el que, por medio de figuras de lenguaje, se pueda hacer referencia concreta a una variedad muy amplia de problemas y cuestiones sociales. En este tipo de composición, como vimos antes, la rima suele ser asonante en los versos pares, aunque hay una cierta libertad para versificar siempre que se atiende a las exigencias rítmicas.
- Etapas 5** Piensen en un estribillo: uno o dos versos que se repiten con alguna regularidad y que pueden ser cantados y no dichos, de acuerdo con la música base escogida.
- Etapas 6** Lean en voz alta el texto varias veces, ensayen el ritmo y hagan los ajustes que consideren necesarios. Intercambien su rap con otro grupo y hagan críticas y sugerencias. Consulten con su profesor(a) cualquier posible duda.
- Etapas 7** Reescriban la letra del rap siguiendo las sugerencias de los(as) compañeros(as) y del(de la) profesor(a), cuantas veces sea necesario hasta que les parezca que traduce lo que querían decir.

A seção “Para movilizar mi entorno”, ilustrada pela figura 86, que está atrelada metodologicamente à comentada no parágrafo anterior, comete, a meu ver, o

mesmo equívoco dessa seção na unidade que trabalhou com o gênero miniconto: a maioria das informações transmitidas nessa seção deveria fazer parte da seção “Para escribir un rap”. Algumas pessoas podem argumentar que essa crítica se refere à estrutura organizacional da obra. Porém, não se pode deixar de considerar que a estrutura da obra afeta, de forma positiva ou negativa, a apreensão dos conhecimentos por partes dos alunos. Destacamos como evidências desse equívoco os seguintes fragmentos: “Si conocen a algún rapero, pídanle que los ayude con ideas” e “Si ya conocen el estilo y les gustan algunos grupos o raperos en particular, pueden tomarlos como fuente de inspiración para planear el que desea componer”. Essas instruções não fazem sentido no momento em que os alunos já cumpriram todas as etapas da seção “Para escribir un rap”, inclusive a etapa 7, de reescrita.

Figura 86: “Para movilizar mi entorno” (v.2, p.92)

PARA MOVILIZAR MI ENTORNO

Como vimos, con el rap, podemos hacer llegar nuestra voz a los demás al expresar inconformidades y deseos a través de la crítica o de la comicidad/ironía. Si los logramos plasmar en un texto escrito, en el que la oralidad marca el ritmo, podemos hacer un rap capaz de traducir y expresar nuestras vivencias. Una buena dosis de humor también puede ser un ingrediente importante en el rap. Al permitir que muchas cosas se digan en las entrelíneas, la comicidad contribuye a una composición que puede ser crítica sin ser obvia. Si conocen a algún rapero, pídanle que los ayude con ideas.

Si ya conocen el estilo y les gustan algunos grupos o raperos en particular, pueden tomarlos como fuente de inspiración para planear el que desean componer.

Una vez elaborados los textos que servirán de base para la presentación, reserven con su profesor(a) un momento de la clase para que todos puedan presentar lo que hicieron. Proponemos que en ese momento les den a los grupos los nombres que mejor representen los temas que desean cantar.

Recuerden que el proyecto ahora propuesto forma parte de sus actividades en la comunidad escolar y que con él tendrán la oportunidad de crear un momento de reflexión y placer en el marco de un recital de raps que integre un evento para vivenciar la diversidad en su entorno. Mientras más literario sea el camino que emprendan para lograr componer sus versos, más recursos encontrarán en la lengua para decir lo que piensan sin ofender a nadie y, sobre todo, sin dejar de ser críticos.

Entretanto, não se pode deixar de destacar que a seção “Para movilizar mi entorno” sugere, muito acertadamente, que os alunos promovam momentos de reflexão e de prazer, organizando um recital com os raps que produziram, conforme o exposto no último parágrafo da seção (figura 86).

No trabalho com a poesia, a partir da letra de canção e dos poemas, as especificidades da linguagem literária são ressaltadas nas explicações dos autores, de forma transmissiva, e requeridas nas atividades. No meu ponto de vista, perde-se a oportunidade de se proporem questões em que os alunos tenham que refletir sobre os efeitos de sentido do uso desses elementos estilísticos do gênero literário na compreensão textual.

5.2.3. Teatro

O trabalho com o “teatro”, proposto na unidade 4 do livro do 1º ano, tem como ponto de culminância a elaboração de uma dramatização a partir dos diálogos teatrais escritos pelos alunos sobre o tema da unidade “(Des)cortesías”.

Na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”, um pequeno fragmento do primeiro ato da peça *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, foi tomado como exemplo de um dos tipos de diálogo: “El diálogo teatral es una recreación literaria de lo que sería un diálogo espontáneo. Cumple un fin narrativo: el de desarrollar una trama a través de la (inter)acción de los personajes. Veamos un ejemplo”. A estrutura “definição + exemplo” confirma a acentuada inclinação transmissiva da coleção nessas seções em estudo neste capítulo.

Com o intuito de contextualizar o texto em relação ao momento histórico e à corrente artística, o LD informa o seguinte sobre a obra e sobre o autor:

Figura 87: Instruções sobre a obra *La casa de Bernarda Alba* e biografia do autor (v.1, p.104)

Leíste un fragmento de *La casa de Bernarda Alba*, del escritor Federico García Lorca. Esa obra de teatro, en la que todos los personajes en escena son mujeres, representa un ambiente rural opresivo en el sur de España durante el inicio del siglo XX, marcado por el luto tras la muerte del padre de la familia.

Federico García Lorca (Fuente Yaqueros, 1898 – Alfacar, 1936) fue un poeta y dramaturgo español, perteneciente a la llamada “Generación del 27”. Autor de varios libros de poesía, entre los que se encuentran *Poema del canto jondo*, *Romancero gitano*, *Poeta en Nueva York* y *Sonetos del amor oscuro*. En su obra combina una estilizada recreación de la poesía popular andaluza con innovaciones introducidas por las vanguardias europeas. Como autor teatral, es creador de algunas de las principales piezas españolas del siglo XX, como *Mariana Pineda*, *Bodas de sangre*, *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*. Murió asesinado, en los primeros días de la guerra civil española, por militares del bando fascista. *La casa de Bernarda Alba*, escrita en el año de su muerte, fue publicada y representada por primera vez en Buenos Aires en 1945, gracias a la iniciativa de la actriz Margarita Xirgu.

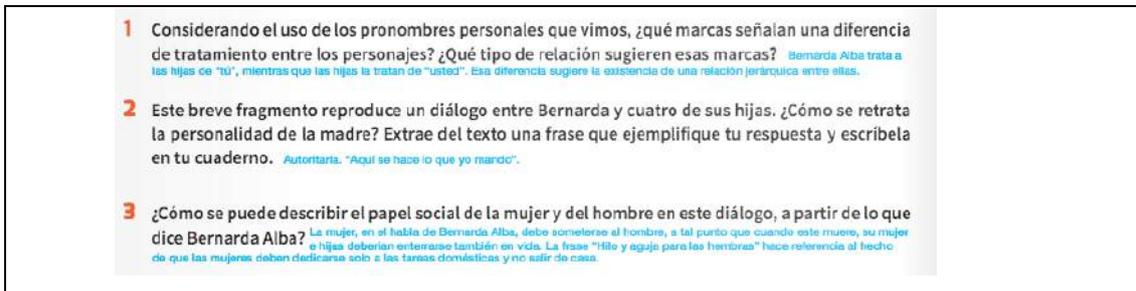


Representación de *La casa de Bernarda Alba* por el Grupo de los Actores en 2009 en el Teatro Luise Vehil, de Buenos Aires. Dirección de Oscar Sandoval Martínez. Para saber más, accede al sitio web disponible en: <www.alternativateatral.com/obra15565-la-casa-de-bernarda-alba> (acceso el 5 nov. 2015).

A primeira informação (representa um ambiente rural opressivo no sul da Espanha) seria um ponto de partida interessante para abordar a pluralidade cultural espanhola. Como se caracterizariam outras regiões da Espanha – por um ambiente menos opressivo, mais urbano? Ambientes rurais tendem a ser mais repressivos do ponto de vista cultural do que ambientes urbanos? A segunda informação (recriação da poesia popular andaluza com inovações introduzidas pelas vanguardas europeias) provavelmente fará pouco sentido para os adolescentes: como processá-la sem ter tido

contato com a poesia popular andaluza e sem ter sido introduzido nas vanguardas europeias? Ainda nessa subseção, são feitas três perguntas, conforme figura 88:

Figura 88: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (v.1, p.104, at.1-3)



1 Considerando el uso de los pronombres personales que vimos, ¿qué marcas señalan una diferencia de tratamiento entre los personajes? ¿Qué tipo de relación sugieren esas marcas? *Bernarda Alba trata a las hijas de "tú", mientras que las hijas la tratan de "usted". Esa diferencia sugiere la existencia de una relación jerárquica entre ellas.*

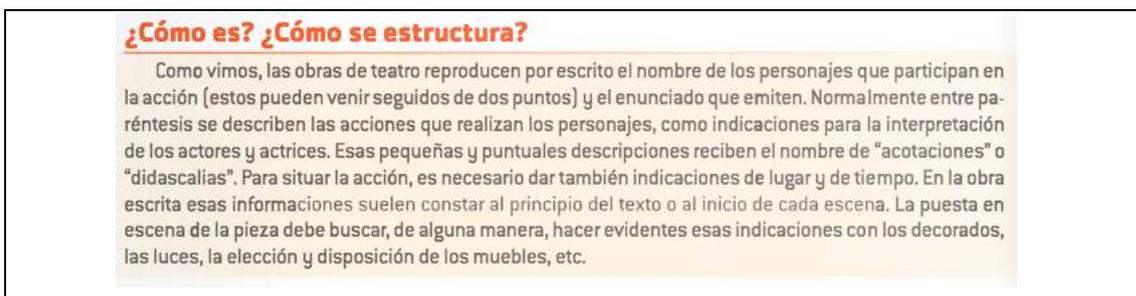
2 Este breve fragmento reproduce un diálogo entre Bernarda y cuatro de sus hijas. ¿Cómo se retrata la personalidad de la madre? Extrae del texto una frase que ejemplifique tu respuesta y escríbela en tu cuaderno. *Autoritaria. "Aquí se hace lo que yo mando".*

3 ¿Cómo se puede describir el papel social de la mujer y del hombre en este diálogo, a partir de lo que dice Bernarda Alba? *La mujer, en el habla de Bernarda Alba, debe someterse al hombre, a tal punto que cuando este muere, su mujer e hijas deberían enterarse también en vida. La frase "Hilo y aguja para las hembras" hace referencia al hecho de que las mujeres deben dedicarse solo a las tareas domésticas y no salir de casa.*

A primeira pergunta está a serviço da exploração do conteúdo “pronomes pessoais” – “tú” e “usted” quanto ao grau de formalidade. A segunda pergunta, de forma adequada, propõe aos alunos que identifiquem a personalidade da “mãe”, autoritária, pela forma como ela se dirige às filhas, extraindo uma frase do diálogo. A relação sisuda, seca e difícil entre mãe e filhas é também sinalizada pela abundância de frases curtas no diálogo. A terceira questão pede aos alunos que descrevam o papel social da mulher e do homem a partir do diálogo, um aspecto dos mais importantes e que salta aos olhos com a leitura do fragmento selecionado. Porém, não se pede aos alunos que discutam sobre esses papéis e como eles se configuram hoje em dia. A contextualização presentificadora, a meu ver, seria importante no trabalho com esse texto de García Lorca.

A subseção “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” (figura 89), de modo transmissivo, traz informações sobre como o texto teatral reproduz as informações sobre o nome das personagens, explica o que é rubrica e sua importância para o entendimento da obra escrita, e informa os elementos (criação do cenário, iluminação, entonação) necessários para a encenação do texto escrito.

Figura 89: “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” (v.1, p.106)



¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?

Como vimos, las obras de teatro reproducen por escrito el nombre de los personajes que participan en la acción (estos pueden venir seguidos de dos puntos) y el enunciado que emiten. Normalmente entre paréntesis se describen las acciones que realizan los personajes, como indicaciones para la interpretación de los actores y actrices. Esas pequeñas y puntuales descripciones reciben el nombre de “acotaciones” o “didascalias”. Para situar la acción, es necesario dar también indicaciones de lugar y de tiempo. En la obra escrita esas informaciones suelen constar al principio del texto o al inicio de cada escena. La puesta en escena de la pieza debe buscar, de alguna manera, hacer evidentes esas indicaciones con los decorados, las luces, la elección y disposición de los muebles, etc.

Merece destaque, como um trabalho positivo, a leitura da parte inicial da obra, em que se apresentam as personagens (figura 90). As atividades 1 e 2 (figura 90) solicitam que os alunos prestem atenção no fato de só haver mulheres como personagens. É importante lembrar que uma das características da obra teatral de García Lorca é colocar a mulher como protagonista, a qual representa a ânsia pela liberdade numa sociedade patriarcal e machista; mulheres marcadas por um destino trágico e por paixões condenadas ao esquecimento ou ao rechaço.

Figura 90: Personagens de *La casa de Bernarda Alba* e atividades 1e 2 (v.1, p.106)

Fíjate en el inicio de la obra *La casa de Bernarda Alba* y responde en tu cuaderno a las preguntas que formulamos.

Personajes

Bernarda (60 años)
 María Josefa (madre de Bernarda, 80 años)
 Angustias (hija de Bernarda, 39 años)
 Magdalena (hija de Bernarda, 30 años)
 Amelia (hija de Bernarda, 27 años)
 Martirio (hija de Bernarda, 24 años)
 Adela (hija de Bernarda, 20 años)
 La Poncia (criada, 60 años)
 Criada (50 años)
 Prudencia (50 años)
 Mendiga
 Mujer 1.ª
 Mujer 2.ª
 Mujer 3.ª
 Mujer 4.ª
 Muchacha
 Mujeres de luto

El poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documental fotográfico.

GARCÍA LORCA, Federico. *La casa de Bernarda Alba* (fragmento). Madrid: Catedra Letras Hispánicas, 1997. p. 138.

1 ¿Qué informaciones se dan sobre los personajes? Son todos mujeres, pero algunos no tienen nombre. ¿Qué crees que significa esa diferencia entre ellos? Aparecen los nombres, la edad de algunos de ellos y la relación familiar con Bernarda Alba o su oficio. Respuesta personal. Se espera que ella) estudiante deduzca que los que no tienen nombre cumplen un papel secundario en la obra e intervienen fugazmente en la acción.

2 ¿Piensas que los nombres que el autor les puso a las hijas de Bernarda Alba pueden revelar algo de los personajes? Da tres ejemplos. Respuesta posible: Angustias remite al sentimiento de desesperación del personaje; Martirio se refiere a su resentimiento; Prudencia es prudente; y Amelia se refiere a la amargura. El objetivo de la pregunta, en todo caso, dado que ella) estudiante no leyó toda la obra, es que pueda deducir el carácter descriptivo de los nombres propios escogidos por el autor.

A subseção “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” apresenta uma reflexão sobre a diferença entre as linguagens escrita e oral. A questão dessa subseção, seguindo a mesma linha metodológica – explicação seguida de atividades de comprovação do que se explicou – centraliza-se, principalmente, nas rubricas, como se pode observar nas figura 91. Esse elemento da estrutura composicional do texto teatral é muito importante, pois informa a maneira como deve ser o cenário, o estado de ânimo das personagens e outras questões que

auxiliam os atores, diretores de cena, entre outros profissionais do teatro, a fazerem a transposição do texto escrito para a encenação.

Figura 91: “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (v.1, p.107)

¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?

Escribir no es lo mismo que hablar. El lenguaje oral, que se define por la inmediatez y sucede en situaciones en que los participantes comparten el mismo contexto, tiene características que no encontramos en un texto escrito. Al no haber tiempo para la planificación de lo que decimos, es frecuente que el enunciado oral esté repleto de titubeos, palabras cortadas, reformulaciones bruscas, repeticiones, etc. Así, ver la transcripción de un texto producido oralmente nos produce un efecto de extrañeza. En el texto oral contamos con recursos, como la entonación, la intensidad, el ritmo, los gestos, que hacen que esos fenómenos no entorpezcan la comunicación. El texto escrito, por el contrario, debe ser más claro y estar bien estructurado para ser eficiente. El diálogo teatral [o cinematográfico], para ser verosímil, debe reproducir de alguna manera esas características de la oralidad.

1 Lee nuevamente el fragmento de diálogo teatral que reproducimos en el apartado ¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente? y contesta en tu cuaderno: ¿qué tipo de indicaciones ofrecen las acotaciones?

Las dos primeras se refieren a los gestos que realizan los personajes. Annela le ofrece un aperitivo a Bernarda y ella lo arroja al suelo. La tercera acotación del fragmento da una indicación sobre el estado de ánimo, psicológico, de Adèle, que responde con amargura.

Surprende o fato de a seção “Para investigar el género” chegar ao fim sem que os estudantes tenham sido convidados a ler em voz alta o texto. Ao falar sobre maneiras de se trabalhar com o texto teatral em sala de aula, Falabella (2007, p. 138-139) assinala:

Ler teatro pode ser um prazeroso exercício em conjunto. Depois de uma apresentação prévia da peça e das características da escrita – as divisões em atos, a apresentação dos personagens, as rubricas indicando tanto os elementos de composição da cena, como cenário, figurinos, ruídos, como estados e intenções das personagens, ações, etc. – podemos dividir a sala em grupos e distribuir as personagens, assim como a função de um (ou mais) narrador, que leria as rubricas. Essas primeiras leituras são chamadas de leituras *brancas*, sem acentuação, para se conhecer o texto. Através de alguns ensaios, podem-se realizar não só novas leituras como o estudo das características do texto, contexto, das personagens, até se chegar a uma *leitura dramática*, que nada mais é do que uma leitura com intenção, que ajude a imaginar a realidade, o mundo criado pelo texto. Independentemente do tamanho do texto e do número de personagens podem ser trocadas (através de uma combinação prévia), de modo que cada um seja lido por duas ou três pessoas, o que auxilia mais a compreensão.

Acrescento ao que propõe Falabella que os alunos poderiam ser convidados a pensar a cenografia, a sonoplastia e a iluminação. Como seria a casa de Bernarda Alba? Quais objetos cênicos comporiam um ambiente rural opressivo no sul da Espanha no início do século XX? Quais efeitos sonoros ou qual canção ajudaria a construir o clima adequado ao fragmento trazido pelo LD? Se muita luz pode criar um clima alegre, festivo, e pouca luz dá à cena um aspecto mais sombrio, qual seria a iluminação adequada para o momento?

Entendo que atividades dessa natureza poderiam transformar o trabalho com o texto teatral em sala de aula, promovendo o que Falabella (2007) chama de encontro da literatura e do teatro. Mais uma vez, é possível argumentar que essa parte pode ficar a cargo do professor. E, mais uma vez, insisto que, hoje, faz-se ainda necessária a orientação do LD: “Quantos de nós, professores, leram ou ofereceram para leitura algum exemplar de texto teatral? Quantos sabem que um texto de teatro tem uma escrita própria, assim como a poesia, a prosa, a crônica, o romance?” (FALABELLA, 2007, p. 137).

As seções “Para escribir” (figura 92) e “Para movilizar mi entorno” (figura 93) focam na escrita e na encenação de um diálogo teatral.

Figura 92: “Para escribir” (v.1, p.113)

PARA ESCRIBIR UN DIÁLOGO TEATRAL

Tratamos en esta unidad sobre como las formas que utilizamos para expresarnos a través del lenguaje pueden manifestar cortesía o descortesía e influir en la proximidad de las personas con las que hablamos. Vamos ahora a pensar en situaciones que problematicen esas cuestiones para crear un pequeño diálogo teatral. Para elaborar el texto, vamos a seguir algunos pasos:

- Etapa 1** Piensa en situaciones que problematicen cuestiones de cortesía y descortesía, de acuerdo con lo que vimos en esta unidad. Haz una puesta en común con tus compañeros(as) para discutir entre todos esas situaciones.
- Etapa 2** Agrúpanse en parejas, de acuerdo con las afinidades que se hayan manifestado en la discusión, y decidan exactamente la situación que van a representar en el diálogo.
- Etapa 3** Creen la trama del diálogo, con la presentación de la situación, el desarrollo y el desenlace. A continuación, piensen en los personajes, en el lugar en el que transcurre la acción y en los diferentes momentos de la situación que van a representar. Es ahora cuando debemos decidir el número de personas que van a intervenir en la pequeña representación, y pensar en los elementos escenográficos que serán necesarios.
- Etapa 4** Una vez planeados la trama, los personajes y las circunstancias de la acción, es el momento de poner manos a la obra e iniciar la redacción del diálogo. Recuerden que es necesario empezar con la presentación de los personajes y una breve descripción de sus personalidades y apariencia física. A continuación, debe introducirse la acción con una acotación que sitúe y describa la situación. No se olviden de incluir acotaciones que indiquen los gestos, el estado de ánimo, las reacciones y la expresión del rostro, entre otros detalles, de cada personaje que interactúa en la escena.
- Etapa 5** Escriban las hablas de los personajes de acuerdo con las consideraciones que hicimos en la sección **Para investigar el género** con relación al lenguaje oral. El texto debe representar por escrito un posible texto oral que, al ser representado, suene espontáneo.
- Etapa 6** Lean en voz alta los diálogos para reconocer su verosimilitud como textos orales y hagan los primeros ajustes. Intercambien con otra pareja el diálogo que hicieron para recoger todas las sugerencias de modificación y corrección que sean necesarias. Cuenten con la ayuda de su profesor(a) para revisar el texto.
- Etapa 7** Reescriban el diálogo siguiendo las sugerencias recibidas.
- Etapa 8** El diálogo será escenificado ante sus compañeros(as) e integrará el proyecto de la unidad.

Chamo a atenção para a parte introdutória da seção “Para escribir”. A meu ver, essa introdução sinaliza que o estudo do texto teatral aqui está a serviço de um objetivo maior: expressões linguísticas que indicam cortesia e descortesia. A etapa 1 de produção do diálogo explicita esse objetivo: “Piensa en situaciones que problematicen cuestiones de cortesía y descortesía, de acuerdo con lo que vimos en esta unidad”. No entanto, ainda que a metodologia seja mais transmissiva, é positivo o fato de as orientações 3, 4 e 5 retomarem o que foi ensinado (caracterização de

personagens, lugar, elementos cenográficos; importância dos nomes na construção das personagens; presença de rubricas; relação texto oral e escrito). Destaco a etapa 6, pois ela orienta a leitura oral, o que é importante no trabalho com esse gênero literário.

Figura 93: “Para mobilizar mi entorno” (v.1, p.113-114)

PARA MOVILIZAR MI ENTORNO

En esta unidad vimos muchos tipos de diálogo y su fundamental importancia para la interacción. Sin duda, la comunicación verbal o no verbal está presente en todos los contextos de nuestras vidas. En un mismo día, si nos ponemos a observar, asumimos distintos roles sociales y así nos adaptamos y buscamos las mejores y más eficaces maneras de comunicarnos.

Sin embargo, hay textos en que estas características suelen aparecer con mayor frecuencia, como el dramático, por ejemplo, más conocido como texto de teatro. En textos como estos, si hay apenas un personaje que habla, los llamamos monólogo; si hay más, y entre ellos se establece una conversación, ocurre el diálogo.

En muchos momentos de la historia, el teatro fue muy importante para la creación de la crítica. Eurípides, Sófocles, William Shakespeare, Gil Vicente, Miguel de Cervantes, Molière, Bertold Brecht, Eugène Ionesco, entre muchos otros, son autores que, en su época, hicieron de su teatro una interesante y provocadora manera de “leer” la realidad, cuya arte permanece hacia los días de hoy.

¡Qué bueno es poder cambiar nuestras realidades a través del arte!, ¿no? El teatro, así como el cine y las artes en general, tiene esta posibilidad. El espectador, en contacto con lo que le propone la obra de arte, vive diferentes sensaciones, como la emoción, el miedo, la indignación o, como propusieron los griegos, la catarsis, que sucedía al término de las tragedias y consistía en la purgación de los sentimientos provocados por lo que había sido escenificado.

Y tú, ¿ya pensaste en lo que puedes cambiar en tu entorno, junto a tus compañeros(as), por medio del arte? Si miras atentamente tu contexto, verás que hay muchos temas de que hablar, y el teatro, por su amplitud de posibilidades, es un género increíble. Todos pueden participar, pues el teatro es plural: no hay límites de edad, ni distinciones de género. La actuación escénica dialoga, también, con la igualdad.

En parejas, discutieron qué temas les parecen más interesantes para recuperar lo que discutimos en esta unidad: la (des)cortesía. Vivir en una sociedad donde la gente se respeta, con cordialidad y amabilidad, hace que nos sintamos más cómodos. De manera general, a todos nos gusta ser tratados con respeto, pero no siempre es lo que suele pasar. En tu comunidad escolar, ¿cómo son las relaciones? ¿Las personas se tratan con cortesía?

Escritos los textos, es el momento de preparar la presentación, que pueden llevar a cabo tu compañero(a) y tú, los autores, u otros(as) compañeros(as) que, así como los artistas en el teatro, den vida a lo que ustedes escribieron. Por tratarse de temas que forman parte de su vida cotidiana, es probable que otros grupos elijan asuntos muy parecidos o incluso el mismo. Cuando terminen las presentaciones, decidan cuáles pueden juntarse para la formación de un texto teatral completo. Por las diferencias entre los textos, tú y tus compañeros(as) de clase, con la ayuda de su profesor(a), deberán hacer las adaptaciones necesarias para que cada parte integre una composición total.

De manera simple, o con una estructura más grande, lo que importa es poner en escena su texto, sus deseos y los de tus compañeros(as). Así, el arte se torna parte de nuestras vidas y el teatro se abre como un espectáculo para llevar nuestras voces al mundo.



ACERVO CINEMATARIO

Representación de *Sortilégio*, de Abdias do Nascimento, por el Teatro Experimental do Negro (TEN), en el Theatro Municipal de Río de Janeiro, en 1957.

A seção “Para mobilizar mi entorno” destaca o teatro como uma forma artístico-estética de mudar a realidade em que vivemos. A proposta de unir os textos

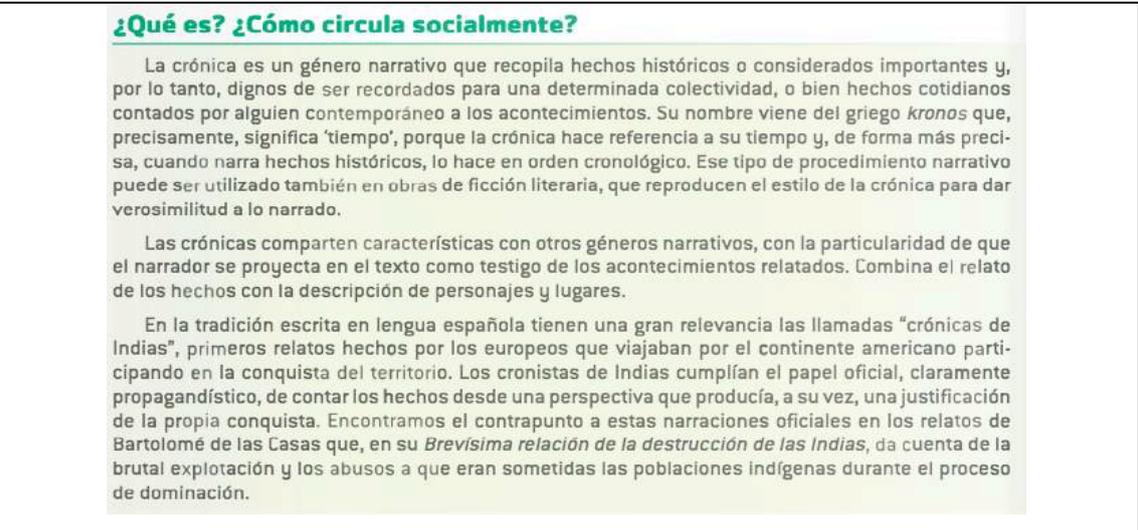
dos grupos de alunos para a elaboração de um texto teatral único é oportuna, pois os alunos trabalharão em conjunto, a partir do aprendido ao longo da unidade, trocando experiências e expondo seus pontos de vista. É preciso, no entanto, fazer uma ressalva à forma como essa seção é apresentada: uma série de explicações por meio de um longo discurso dos autores do LD. Outra ressalva que faço é o fato de, nas atividades ao longo da seção “Para investigar el género”, não ter havido qualquer menção ao que significa a catarse, sobre como, na escrita do texto, pode-se potencializar a provocação de sentimentos como, por exemplo, angústia, alegria, medo.

5.2.4. Crônica

O trabalho com a “crônica”, proposto na unidade 2 do livro do 3º ano, tem como ponto de culminância a elaboração de uma crônica sobre a relação do ser humano com a natureza, temática discutida na unidade, com o objetivo de produzir um livro para fazer parte de uma Feira de Livros.

Na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”, explica-se conceitualmente o gênero, destacando a ideia de tempo e o tipo narrativo como constitutivo da crônica. Ressalta-se o fato de destacar as chamadas *Crónicas de Indias*, que apresentavam os primeiros relatos dos europeus que viajaram pelo continente americano. Cita-se, inclusive, a figura de Bartolomé de las Casas, por sua importância ao relatar a exploração brutal por que passaram as populações indígenas – figura 94.

Figura 94: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?” (v.3, p.54)



¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?

La crónica es un género narrativo que recopila hechos históricos o considerados importantes y, por lo tanto, dignos de ser recordados para una determinada colectividad, o bien hechos cotidianos contados por alguien contemporáneo a los acontecimientos. Su nombre viene del griego *kronos* que, precisamente, significa 'tiempo', porque la crónica hace referencia a su tiempo y, de forma más precisa, cuando narra hechos históricos, lo hace en orden cronológico. Ese tipo de procedimiento narrativo puede ser utilizado también en obras de ficción literaria, que reproducen el estilo de la crónica para dar verosimilitud a lo narrado.

Las crónicas comparten características con otros géneros narrativos, con la particularidad de que el narrador se proyecta en el texto como testigo de los acontecimientos relatados. Combina el relato de los hechos con la descripción de personajes y lugares.

En la tradición escrita en lengua española tienen una gran relevancia las llamadas “crónicas de Indias”, primeros relatos hechos por los europeos que viajaban por el continente americano participando en la conquista del territorio. Los cronistas de Indias cumplían el papel oficial, claramente propagandístico, de contar los hechos desde una perspectiva que producía, a su vez, una justificación de la propia conquista. Encontramos el contrapunto a estas narraciones oficiales en los relatos de Bartolomé de las Casas que, en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, da cuenta de la brutal explotación y los abusos a que eran sometidas las poblaciones indígenas durante el proceso de dominación.

Para leitura, é proposto um fragmento da crônica *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, de Bernal Díaz del Castillo, publicada em 1632. Na instrução de leitura e no box sobre o autor, não há qualquer informação que contextualize o leitor sobre a obra que vai ler para entendê-la no contexto global (narração do processo da “conquista” do México), o que seria fundamental, já que se trabalha com um fragmento, conforme figura 95. Perde-se uma oportunidade de se explorarem aspectos histórico-culturais específicos da época em que foi escrita a crônica.

Figura 95: Instrução, box e crônica *Historia verdadera de la Nueva España* (v.3, p.55)

Vas a leer a continuación un fragmento de la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, de Bernal Díaz del Castillo, escrita en 1575, pero publicada póstumamente, en 1632.



BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA

Bernal Díaz del Castillo (Valladolid, en torno a 1492 - Guatemala, 1584) fue conquistador y cronista español y se dedicó a la carrera de las armas en su juventud. En 1514 se embarcó a América y viajó por varias regiones del continente. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, escrita cuando ya tenía más de ochenta y cuatro años, es la única obra que se le atribuye.

Tapa de la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, de Bernal Díaz del Castillo, escrita en 1575.



REPRODUCCIÓN

De manera que con todo esto íbamos navegando muy allegados a tierra, para hallarnos en paraje de algún río o bahía para poder tomar agua, y desde a tres días vimos una **ensenada** que parecía **ancón**, y creímos hubiese río o **estero** que tendría agua. Y saltaron en tierra quince marineros de los que habían quedado en los navios, que no tenían heridas ningunas, y tres soldados que estaban más sin peligro de los **flechazos** y llevaron **azadones** y barriles para traer agua; y el estero era salado, e hicieron pozos en la costa, y también era tan mala agua y salada y amargaba como la del estero, por manera que mala y amarga trajeron las vasijas llenas; y no había hombre que la pudiese beber, y unos soldados que la bebieron les dañó los cuerpos y las bocas. Y había en aquel estero muchos y grandes lagartos, y desde entonces se puso por nombre el Estero de los Lagartos, y así está en las cartas de marear. Entretanto que fueron los **bateles** por el agua, se levantó un viento nordeste tan desecho, que íbamos **garrando** a tierra con los navios; como aquella costa es travesía y reina el norte y nordeste, y como vieron aquel tiempo, los marineros que habían ido a tierra por el agua vinieron muy más* que de prisa con los bateles, y tuvieron tiempo de echar otras **anclas** y **maromas**, y estuvieron los navios seguros dos días y dos noches, y luego alzamos anclas y dimos velas para ir nuestro viaje a la Isla de Cuba.

Y el piloto Alaminos se concertó y aconsejó con los otros dos pilotos que desde aquel paraje adonde estábamos atravesásemos a la Florida, porque hallaba por sus cartas y grados y altura que estaría de allí obra de setenta leguas, y después de puestos en la Florida dijo que era mejor viaje y más cercana navegación para ir a la Habana que no la **derrota** por donde habíamos venido. Y así fué** como lo dijo, porque, según yo entendí, había venido con Juan Ponce de León a descubrir la Florida, habría ya catorce o quince años, y allí en aquella misma tierra la **desbarataron** y mataron al Juan Ponce. Y en cuatro días que navegamos vimos la tierra de la misma Florida, y lo que en ella nos **acaeció** diré adelante.

CASTILLO, Bernal Díaz del. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* (fragmento). Tomo I. México D. F.: Editorial Pedro Roldán, 1939. p. 64-65.

* Hoy en día no es posible esta construcción, como se explica en el **Comentario lingüístico** de la unidad. En la actualidad se usa "mucho más".

** La acentuación de esta edición de la crónica mantiene algunas características de la acentuación original del texto del siglo XVI, hoy en desuso, como en "fué".

Entre as atividades de leitura, destaco as questões 1 e 4 (figura 96), pois trabalham as especificidades da linguagem literária e as características do gênero crônica. No caso da atividade 1, explora-se o uso do adjetivo “verdadera” no título da crônica. Os alunos são levados a observar que, na crônica, a história é contada sob um viés, sob o ponto de vista daquele autor, que quer marcar a oficialidade de sua escrita. No entanto, existem versões diferentes, histórias contadas sobre outros pontos de vista. Quanto à atividade 4, o foco está no narrador que, no caso, é observador dos fatos.

Figura 96: Atividades de leitura *Historia verdadera de la Nueva España* (v.3, p.55-56, at.1-4)

<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p>Considerando la lentitud y la dificultad de las comunicaciones en aquella época (siglo XVI), ¿qué sentido piensas que tiene la inclusión del adjetivo “verdadera” modificando el sustantivo “historia” en el título de la crónica? ¿Qué significa esa declaración sobre la “verdad” en el texto de un cronista oficial? <small>Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante reflexione sobre la cantidad de versiones e historias, más o menos veraces o fantasiosas, que debían circular en aquella época sobre la conquista del continente americano. En este sentido, el cronista oficial representaba la voz autorizada para contar la “verdad” sobre los acontecimientos.</small></p> <p>¿Con qué problemas se depararon los navegantes en este fragmento de la crónica? <small>Con la falta de agua dulce y el fuerte viento que se levantó.</small></p> <p>¿Adónde deciden dirigirse, dadas las dificultades que encuentran en ese tramo de su viaje? <small>A Florida.</small></p> <p>La crónica está narrada en 1.ª persona. ¿De qué manera participa en los acontecimientos el cronista? <small>El narrador participa en los acontecimientos como observador, es decir, como alguien que forma parte de la expedición y está presente en las decisiones que se toman para dar cuenta de lo que sucede. Una frase que demuestra esta posición sería: “Y así fué como lo dijo, porque, según yo entendí [...]”. En este trocho de la crónica, Bernal Díaz del Castillo pone de manifiesto que está presente en las deliberaciones sobre el camino a seguir en la expedición, y registra lo que entiende de todo lo que se dice.</small></p>
---	---

O tema central da crônica não é trabalhado. Exploram-se, apenas, os problemas enfrentados pelos navegadores, na atividade 2. E os detalhes da narração, os relatos de personagens (Moctezuma e Cortés, por exemplo), as anedotas, as festas religiosas, a entrada dos espanhóis no México? Perde-se uma grande oportunidade de realizar um trabalho com o conteúdo temático (BAKHTIN, 1997) próprio das crônicas da época do “descobrimento”. Qual é a visão do conquistador sobre os indígenas que habitavam as terras americanas? Essa crônica específica pode ser considerada um documento histórico, uma vez que, por meio da narrativa, podem-se conhecer muitos dos capítulos do imperialismo espanhol nas Américas.

As *crônicas de Índias* é um nome genérico dado às compilações de narrações históricas na perspectiva dos colonizadores espanhóis. E a perspectiva dos indígenas?

É importante destacar que, na coleção *Confluencia*, não há qualquer texto literário de autoria indígena, tampouco que contemple tal temática.

A terminologia literatura indígena é usada para aquela produzida pelos próprios indígenas. Segundo Cocom Pech (2010, p. 128), “se diferencia de sus

inmediatas, la indianista y la indigenista, porque la actual es traspuesta de las lenguas nativas y traducida por sus propios autores.”. Essas três terminologias – literatura indígena (atual), literatura indigenista (primeira metade do século XX) e literatura indianista (entre os séculos XVI e XIX) – juntamente com a literatura pré-hispânica, formam as quatro etapas da historiografia da literatura ameríndia. Na literatura indigenista, a temática são os indígenas e seus problemas, como uma forma de denunciar as condições de marginalização e exploração do índio. Como representantes, há a literatura de José María Arguedas, no Peru, e Jorge Icaza, no Equador. Na literatura indianista, de cunho romântico, o índio é visto de forma idealizada, exótica, decorativa e distante dos ideais humanitários, como na literatura indigenista. No Equador, como representante, há Juan León Mera. Tanto na literatura indianista quanto na indigenista, a autoria dos textos é de autores não indígenas.

O fato é que a diversidade na questão da autoria por etnia não é contemplada quando o foco são os textos literários. Onde estão os escritores indígenas representativos da América Hispânica, marcadamente indígena em sua origem?

O escritor zapoteca Esteban Ríos, na *Feria Internacional del Libro*, em 2007, em Guadalajara, México, refletiu sobre essa questão: “Hay una grieta que se está abriendo en esa pared, que es precisamente el olvido en el que se tenía a las letras indígenas. Pero es ganada a pulso por nuestra gente. No es un regalo.⁹⁵”. E essa fenda, felizmente, está sendo preenchida em vários cantos da América, por meio da escrita bilíngue em espanhol e em língua indígena: no Chile, pela poesia mapuche, através dos escritos de Elikura Chuihuailaf, Jaime Huenún, Aullapán Lorenzo, Leonel Lienlaf, Graciela Huinao, Roxana Miranda Rupailaf e Bernardo Colipán; no México, com Briceida Cuevas Cob, em maia, Mikeas Sánchez Gómez, em zoque, Irma Pineda, em zapoteca e Juan Hernández Ramírez e Sixto Cabrera, em náhuatl; no Peru, com José Luis Ayala, em aimara, e William Hurtado de Mendoza Santander e Odi González, em quéchuá; na Colômbia, com Hugo Jamioy, em kamsay, Fredy Chicangana, em yanacona, e Esterilia Simanca Pushana e Miguel Ángel López, em wayúu; no Equador, com Ariruma Kowi, em kichua; na Guatemala, com Rosa Chávez, em kakchitel, Gaspar Pedro González, em k’anjobal, e Humberto Ak’abal, em maia quiché. (COCOM PECH, 2010).

⁹⁵ Informação do site do governo mexicano, na página do *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*. Publicado em 2014. Disponível em <http://www.inali.gob.mx/comunicados/435-entrega-inali-a-escriptor-zapoteco-el-premio-de-literaturas-indigenas-de-america-2014.html>. Acesso em 7 de julho de 2016.

A presença dessa literatura em LDELE é fundamental para que se reconheça que essas culturas não são extintas e mudas. Esses poetas falam, e segundo Sánchez Martínez (2012, p. 19):

Hoy, sin lugar a dudas, es inadmisibile continuar recorriendo la historia de la literatura universal a través de un solo lente. Es necesario recuperar las ‘otras’ versiones y voces de la historia, y los ‘otros’ testimonios y códigos con los que también se ha generado arte y literatura.

Concordo com Sánchez Martínez (2012, p. 131) quando questiona o cânone literário e reclama a presença da literatura indígena no universo escolar:

Hoy los manuales literarios, los libros con los que los profesores enseñan la literatura latinoamericana en colegios públicos y privados, así como las antologías de poesía latinoamericana contemporánea, las historiografías de la literatura hispanoamericana o universal, y los diccionarios de autores latinoamericanos que consulta y produce la academia, continúan numerando, definiendo, precisando y excluyendo, algunas veces conscientes de sus omisiones, y otras veces ingenuos en sus cánones inamovibles. Justamente porque son fundamentales estos materiales, exigen una honda responsabilidad del crítico, antologista o historiógrafo, quien (desde mi punto de vista) debería optar por la titánica tarea de incluir, investigar, rescatar, ir más allá del canon, encontrar otros corpus para, finalmente, darle al público un panorama ‘rearticulado’.

A conclusão a que se chega é que os autores de LDELE, e aqui me incluo (nas coleções de minha autoria não há nenhum texto literário de autoria indígena) podem e devem agir como críticos, antologistas ou historiógrafos e incluir autores indígenas de textos literários nas páginas, no LD, dedicadas ao trabalho de leitura literária. Podem-se incluir, também, textos literários com temática indígena e que propiciem reflexões sobre a importância de se valorizar essa cultura que forma o povo latino-americano.

Voltando ao trabalho com o gênero crônica, os autores do LD explicam, ainda na subseção “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”, que a mais comum é a jornalística-literária, que parte de fatos verídicos, fazendo uso de uma linguagem mais estilizada de modo a abrir portas para tornar os fatos ficcionais. Além disso, há informações sobre o conteúdo temático desse tipo de crônica: costumes, a vida cotidiana, as mudanças produzidas nas relações sociais. Citam-se nomes de cronistas famosos brasileiros e de um espanhol, Mariano José de Larra. Após esse discurso autoral, caracterizado pelo plano de natureza secundário, propõe-se a leitura da crônica *As laranjeiras*, do escritor mexicano Alfonso Reyes. A escolha por essa crônica é pertinente, por dois motivos: sua autoria (um mexicano que viveu alguns

anos no Brasil) e sua temática (a cidade do Rio de Janeiro e sua relação com a natureza). O uso do glossário, na leitura da crônica, é fundamental, pois são feitas referências a pessoas (Gautier, Morand, Larbaud) e lugares (Portland) que, muito provavelmente, são desconhecidos dos alunos.

O foco da seção e das atividades é o conteúdo temático do gênero: o conceito de cidade e a presença da natureza na cidade do Rio de Janeiro, nas atividades 1, 2 e 5. Destaco as questões 3 e 4, pois assinalam a importância da subjetividade no gênero crônica, conforme figura 97.

Figura 97: “¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?”. Atividades *As Laranjeiras* (v.3, p.59)

- 1** Resume en una única frase el tema principal de la crónica de Alfonso Reyes. Respuesta personal. La estrecha relación entre la ciudad de Río de Janeiro y la naturaleza, que se cuele en las casas y se hace presente en la vida de la ciudad. Es conveniente hacerles notar a los(as) estudiantes que el autor escribe “Río Janeiro” para referirse a la ciudad de Río de Janeiro.
- 2** La crónica empieza con una reflexión sobre lo que es una ciudad. Reproduce dos de las definiciones que ofrece el autor. “[...] la ciudad no es más que un accidente entre el suelo y el cielo, entre el vegetal y el aire”; “Pero la ciudad no es más que un cierto organismo de funciones”.
- 3** Como veíamos anteriormente, el punto de vista subjetivo es fundamental en la crónica. En este texto alternan dos personas del discurso, ¿cuáles? Escribe dos fragmentos que comprueben tu respuesta. En el texto alterna la 1.ª persona del plural, “nosotros”, con la 1.ª del singular, “yo”. Un ejemplo del uso de “nosotros”: “Gautier pudo darnos, en su *Ménagerie intime*, un “bestiario” de puertas adentro”. Un ejemplo del uso de “yo”: “[...] me llaj a desde elj ardin el canto tembloroso del ireré”.
- 4** ¿Cómo interpretas en el texto el uso de dos personas del discurso y no solo de una? El texto presenta una alternancia entre una experiencia compartida por todos los habitantes de la ciudad, o por el círculo de personas más próximo a Alfonso Reyes, y la vivencia personal del autor, que se revela en algunos momentos del texto: “[...] Paul Morand me aconseja que haga atender mis banquetes por servidores a caballo”; “Alzo ahora mismo los ojos: sobre el muro de mi biblioteca ha corrido una lagartija”.
- 5** ¿Cómo afectan la presencia del cielo y el campo a la apariencia de la ciudad de Río de Janeiro? La abundancia de ambos elementos hace que la ciudad parezca rústica y que está a medio construir.

Na subseção “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?” (figura 98), o foco é a forma prototípica estrutural das crônicas, a ordem cronológica dos acontecimentos, e o uso dos tipos narrativo, expositivo e descritivo. As atividades propostas exploram a forma composicional do gênero literário crônica também a partir do texto de Alfonso Reyes:

Figura 98: “¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?”. Atividades *As Laranjeiras* (v.3, p.59-60)

¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?

La crónica, como narración de hechos supuestamente verídicos, se estructura de acuerdo con el orden cronológico de los acontecimientos. Normalmente, parte de una situación que desencadena el relato: el inicio de un viaje, la llegada a un lugar, el encuentro con una persona, un acontecimiento imprevisto, etc.

Dado que la crónica combina narración, descripción y exposición de opiniones, valoraciones o conclusiones sobre lo sucedido, esos tres tipos de textos suelen convivir en órdenes que no es posible delimitar previamente.

En cualquier caso, se pueden identificar, en síntesis y en líneas generales, bloques textuales con las siguientes partes:

- Descripciones de hechos, lugares y personas.
- Narración de sucesos.
- Diálogos presenciados o protagonizados por el narrador. Como vimos al hablar de los microrrelatos en la unidad “Escuelas” del volumen 2, el diálogo puede reproducirse en discurso directo o en discurso indirecto.
- Consideraciones sobre lo acontecido, opiniones y juicios de valor sobre hechos y personajes.
- Conclusión [aunque no siempre es posible concluir alguna cosa acerca de los hechos narrados]: la crónica, en cuanto crítica de costumbres o reflexión sobre la sociedad, suele tener también un carácter argumentativo, defendiendo posiciones o ideas concretas en relación con temas polémicos.

1 ¿Qué predomina en el texto: la narración, la descripción o la exposición de opiniones? Predomina la exposición de opiniones, por ejemplo, sobre lo que es una ciudad; en segundo lugar, aparece la descripción de hechos, lugares y situaciones.

2 ¿En la crónica hay alguna referencia a un diálogo? En caso afirmativo, ¿se reproduce en discurso directo o en discurso indirecto? Hay una referencia a un diálogo, en estilo indirecto: “[...] Paul Morand me aconseja que haga atender mis banquetes por servidores a caballo”.

3 ¿En qué sentido se puede decir que la afirmación del penúltimo párrafo, “Sin salir de aquí, viene hasta nosotros la historia natural!”, es una especie de conclusión de la crónica? ¿De qué forma se desarrolla esa conclusión en los dos últimos párrafos del texto? La frase puede ser considerada una especie de conclusión porque sintetiza la idea central de la crónica, que termina con varios ejemplos de cómo los animales y las plantas forman parte del día a día de las casas en Río de Janeiro.

Chama atenção o fato de as questões 1 e 2 serem apenas de identificação, sem que haja uma reflexão sobre os porquês, por exemplo, do predomínio da exposição e do uso do discurso indireto. Em que a mera localização de informações ajudará na construção dos significados e no entendimento da estrutura da crônica? Por outro lado, a atividade 3 é reflexiva, o que é positivo, pois os alunos precisam pensar na maneira como a conclusão é desenvolvida.

Na subseção “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (figura 99), o foco são os marcadores temporais, recurso lingüístico típico do estilo do gênero literário em estudo, e a adjetivação, que assinala a subjetividade do autor. As atividades propostas exploram o estilo do gênero literário crônica também a partir do texto de Alfonso Reyes:

Figura 99: “¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?” (v.3, p.60)

1 Como en las crónicas suele predominar la narración y la descripción, es común que en ellas encontremos marcas temporales que hacen referencia a la actualidad de aquello que se cuenta en el texto. Localiza en la crónica de Alfonso Reyes y escribe en tu cuaderno una marca que hace explícita la sincronía (coincidencia en el tiempo) entre el momento de la escritura del texto y lo que en él se narra. Percibimos esa sincronía cuando el autor dice: “Alzo ahora mismo los ojos: sobre el muro de mi biblioteca ha corrido una lagartija”. El adverbio temporal “ahora” establece la actualidad del texto. Ese sería un ejemplo de lo que el autor defiende en su crónica: que la naturaleza en la ciudad de Río se introduce en las casas.

2 La subjetividad que se revela en las crónicas se manifiesta también en el uso extenso y creativo de la adjetivación. Fíjate en este fragmento del texto de Alfonso Reyes y escribe en tu cuaderno los adjetivos calificativos. ¿Qué juicios valorativos hace el autor sobre la ciudad de Río de Janeiro y sus características? “Espléndido”, “rústica”, “inesante”, “insaciable”. El autor valora positivamente la ciudad y su naturaleza, que considera exuberante y de presencia constante.

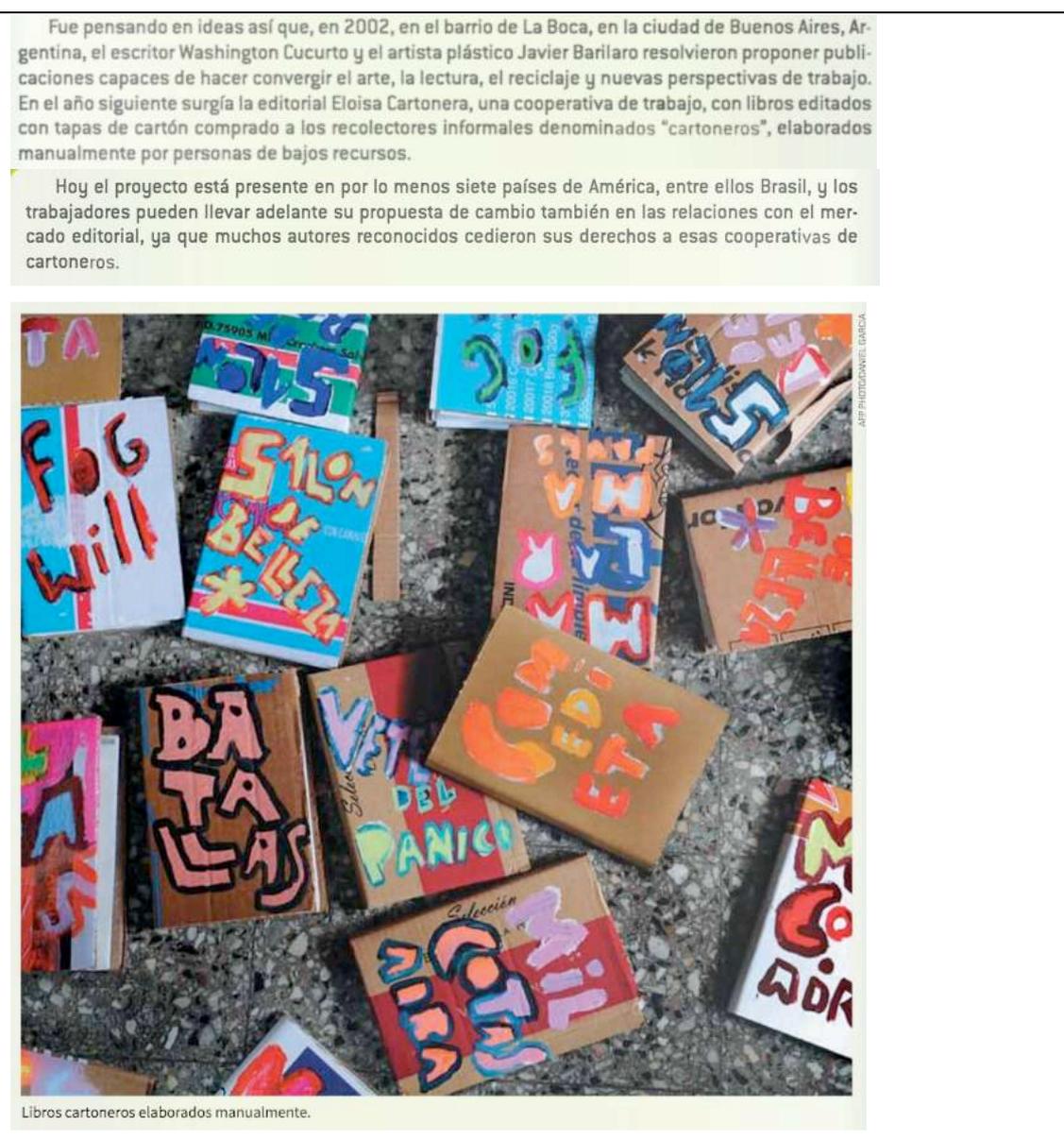
El mucho campo, aunque tan espléndido como en Río Janeiro, hace creer que la ciudad es rústica, por más que se tenga a la vista un milagro de concierto municipal, lucha incesante contra una insaciable naturaleza.

Essa sequência de atividades com a crônica *As Laranjeiras* exemplifica bem a função da seção “Para investigar el género”: ensinar o gênero discursivo, com base em Bakhtin (1997), a partir de seus elementos constitutivos. Nesse caso específico do estudo da crônica, ressaltam-se essas duas últimas atividades, as quais exploram as especificidades da linguagem literária na construção de sentidos para o texto. O

letramento literário pode ser identificado na medida em que há um trabalho de aquisição dessa linguagem estética.

Por fim, os alunos devem escrever uma crônica, com base no que foi estudado sobre o gênero e nas discussões sobre meio-ambiente realizadas ao longo da unidade. O produto final serão livros confeccionados pelos próprios alunos, os quais reunirão as crônicas escritas. Destaco uma informação importante, na seção “Para movilizar mi entorno” (figura 100), que faz referência a um projeto social desenvolvido no bairro La Boca, em Buenos Aires. As imagens selecionadas para compor essa seção são significativas quando se propõe um projeto literário:

Figura 100: “Para movilizar mi entorno” (v.3, p.67-69)



Como hicimos en los proyectos anteriores, ahora ¡les toca a ustedes! En grupos de cinco estudiantes, reúnan sus crónicas escritas y monten su cartonero. Además de experimentar la autoría colectiva, ustedes serán responsables por planear el perfil que desean que tenga su libro. Para eso, decidan cómo van a agrupar las crónicas y propongan a sus futuros lectores una portada creativa, bonita y atractiva. Pueden hacer un trabajo placentero, divertido y comprometido con la sostenibilidad usando pintura de distintos colores, recortes de periódicos, *collage* y lo que les parezca más interesante. Además de la portada, pueden ilustrar también los textos, para componer imágenes que dialoguen con lo escrito, como en el ejemplo a continuación, de un proyecto que se realizó en una escuela primaria en Catalunya.



En esta serie de fotos puedes observar como es el proceso de elaboración del libro cartonero.

Como parte del proyecto final, los libros de la clase, junto con los demás grupos del tercer grado (si es el caso de tu escuela), podrán formar parte de la Feria del Libro. Preséntenle los libros a la comunidad escolar y hagan crecer esa idea con un Taller Cartonero que invite a la gente a crear sus textos y a hacer sus propios libros. Desde el cartón desechado hacia el arte, movilizaremos nuestro entorno y dibujaremos un futuro más lindo.



Exposición de libros elaborados manualmente en el estado de Tabasco, México.

Quando, na seção, propõe-se que os alunos trabalhem em conjunto na escolha das crônicas, nos critérios de seleção, na confecção dos livros e na apresentação para a comunidade escolar, na Feira de Livros, forma-se uma comunidade de leitores, mostra-se a importância de se criar uma rede de leitores e escritores literários.

5.3. Considerações finais sobre o trabalho com o texto literário nas seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”

Conforme análise, as propostas de trabalho com o texto literário centralizam-se no estudo do gênero, com o foco na forma composicional e no estilo. O conteúdo temático não é muito abordado. O trabalho com o tema dos textos fica a cargo das seções analisadas no capítulo 4. Talvez devido a isso, as atividades não estejam focadas na formação intercultural do estudante. No entanto, há, sim, exploração das especificidades do gênero literário e do uso estético da linguagem na perspectiva do letramento literário. Dentre elas, destaco o trabalho mais reflexivo com a crônica *As Laranjeiras*, uma vez que, nas propostas de estudo dos outros gêneros, privilegia-se uma abordagem metodológica mais transmissiva, o que, na minha opinião, desestimula os alunos em sala de aula: sempre há um texto dos autores do LD, com explicações sobre o gênero discursivo, leitura do texto e aplicação dos conhecimentos transmitidos. Variar a estratégia de leitura e a metodologia seria fundamental para maior motivação dos alunos em sala de aula.

Convém também tecer alguns comentários sobre a seção “Para movilizar mi entorno”. Sua proposta reforça a ideia de que é preciso criar uma comunidade de leitores. Os projetos que nessa seção são elaborados, a partir do texto literário escrito pelos alunos, objetivam divulgar o produto final do projeto da unidade. Isso significa que outras pessoas, que não apenas professores e alunos, poderão interagir em espaços de leitura através de livros (crônicas), varais literários (minicontos), dramatizações (textos teatrais) e recitais (letras de rap). Faço apenas uma ressalva à seção “Para movilizar mi entorno”: algumas das orientações para os alunos deveriam ser dadas na etapa anterior, seção “Para escribir”, antes de o aluno ter planejado, escrito, revisado e reescrito o texto, como no caso do miniconto e da letra de rap.

Quanto à coletânea selecionada para leitura, pode-se afirmar que os gêneros literários são diversificados: miniconto, fábula, poema, letra de canção, teatro e crônica. No que se refere à clássica classificação dos gêneros, apresentam-se os modos lírico, narrativo e dramático, o que, a meu ver, é positivo, pois os alunos entram em contato com uma diversidade de estilos e formas de escrita. Há, também, propostas de escrita de textos literários: um diálogo teatral, uma crônica, uma letra de canção e um miniconto. São gêneros curtos, interessantes e factíveis de se explorar em sala de aula. Não é muito comum que os LDELE proponham a escrita de textos

literários, considerados, muitas vezes, como de difícil aprendizagem. Apostar nessa ideia, na seção “Para escribir”, é revolucionário, ao mostrar que é possível, sim, formar não apenas leitores, mas escritores de literatura.

Infelizmente, a escrita de mulheres é minoria na seção “Para investigar el género”. De onze textos literários, apenas um é escrito por mulher. Seria importante que os LDELE: resgatassem obras escritas por mulheres do apagamento da historiografia literária; desconstruíssem o tradicional discurso masculino; buscassem alternativas a esse modelo, a partir da definição de uma escrita feminina como expressão de uma estética feminina distinta da escrita masculina. Ainda que essa autoria seja escamoteada, destaco as atividades realizadas com o texto de García Lorca, pois exploram a imagem da mulher, através de apenas personagens femininas.

Ainda com relação à autoria, vale a pena destacar o fato de o LD trazer a leitura de microrrelatos de Monterroso, autor clássico desse gênero literário, mas também a leitura de um miniconto de Miguel A. Román, um escritor desconhecido das historiografias literárias. Outra autoria que merece ser evidenciada é a de Eduardo Galeano: há dois minicontos, na seção “Para investigar el género”. Além disso, como analisado no capítulo 4, duas crônicas foram propostas para compreensão. Seus textos aparecem, também, na coletânea literária de todos os LDELE aprovados no PNLD de Ensino Médio até a edição de 2018: *El arte de leer español, Síntesis, Enlaces, Cercanía Joven e Sentidos en lengua española*. Essa recorrência mereceria um estudo específico, já que textos de sua autoria viraram um clássico nos LDELE. Ainda que haja uma quantidade considerável de textos de Eduardo Galeano, escritor uruguaio, pode-se dizer que os escritores espanhóis são maioria na seção “Para investigar el género”, pois há representantes em cada uma das unidades: miniconto (Miguel A. Román), poema (Jorge Manrique), teatro (Federico García Lorca) e crônica (Bernal Díaz del Castillo). Além disso, o foco dado, no LD, à temática dos textos desses autores remete a aspectos históricos e da cultura literária espanhola: personagem Dom Quixote, em *El efecto Quijote*; o amor cortês medieval, em *Coplas*; a força da mulher espanhola, em *La casa de Bernarda Alba*; e o olhar do conquistador espanhol sobre a América, em *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*.

É preciso lembrar que o cânone possui um caráter político e envolve, como afirma Cosson (2014b, p. 42), “questões de gênero, etnia, classe social e identidade cultural além dos declarados valores estéticos. Nesse sentido, seus critérios de seleção, longe de ser decisões incontestáveis, devem ser colocados à prova e podem

ser revistos.” Ao levar em consideração essa citação, destaco o fato de não haver nenhum texto literário de autoria indígena ou que aborde a temática indígena. Os textos selecionados privilegiam a escrita de homens brancos. Trabalhar com uma crônica sobre a época da conquista espanhola na América seria uma oportunidade para debater a visão do colonizador e acrescentar a dos povos americanos que aqui habitavam; seria uma forma de colaborar para a formação intercultural dos alunos.

A perspectiva intercultural, nas seções que compõem este capítulo, não foi o foco do trabalho com o texto literário. Apenas na atividade com a letra de rap *Emigrantes* houve uma proposta de discussão mais crítica e humana. Embora trate de uma maneira geral dos imigrantes americanos que sofrem com o preconceito na Europa, destaca, em um de seus versos, especificamente o “afroamericano”, “minoridade” negra que enfrenta problemas diversos na sociedade racista em que vivemos. O fato de o LD escolher um rap para compor a coletânea literária, o qual apresenta uma linguagem contestadora, contra-hegemônica e promotora de um conhecimento mobilizador, é positivo, ainda que não se explore a oralidade, marca fundamental do gênero. Através de uma letra de rap, pode-se formar um público-leitor crítico aos problemas sociais decorrentes do preconceito. A escolha do gênero, letra de rap, é acertada, tendo em vista que, em suas letras, “a palavra aparece como motor de ação dos sujeitos que, por meio da língua em funcionamento, agem no mundo construindo e desconstruindo identidades que se formam e transformam continuamente.” (SOUZA, 2011, p. 118). A seguinte citação de Bakhtin (1981, p.84) representa bem o poder da palavra:

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Enfim, a opção do olhar para a literatura, nas seções em análise neste capítulo, ficou mais restrita ao entendimento do texto como gênero discursivo, o que também é muito importante, pois os alunos passam a entender que um miniconto se diferencia de um poema, de uma obra teatral, de uma crônica. Cada um desses gêneros possui suas especificidades literárias.

Capítulo 6

“Para disfrutar”: o texto literário com o foco na apreciação estética



(Carolina Herrera)

“Por que a noção de “lúdico”, de “prazer” ou de “deleite” se contraporia à noção de realidade, de comprometimento, de engajamento, se na vida social, para o lúdico, o prazer, o deleite, temos que planejar, poupar, organizar, assumir responsabilidades?”

“Qual é o nosso problema em assumir que tudo o que acontece na escola tem, sim, uma finalidade pedagógica (que não é sinônimo de finalidade restritiva)?”

Maria Amélia Dalvi (2017)

Sou apreciadora de vinhos. Mas não como a enóloga chilena Carolina Herrera. Além de conhecer a ciência e a tecnologia relacionadas ao processo de plantio, cultivo e colheita da uva, ela, por meio do estudo de avaliações sensoriais, compreende as teorias relacionadas à qualidade e aos estilos de vinhos existentes.

Segundo especialistas, a avaliação sensorial do vinho aumenta o prazer da degustação: quanto à visão, observam-se brilho, cor, transparência e viscosidade; com relação ao olfato, presta-se atenção ao aroma, que se diferencia dependendo do tipo de fermentação, maturação e envelhecimento do vinho; no que se refere ao paladar, distinguem-se os sabores e as nuances, que vão denotar acidez, amargor ou doçura.

Proponho traçar um paralelo entre a enologia e a literatura. Da mesma forma que é preciso estudar o funcionamento da fabricação de vinhos para que se amplie o prazer na degustação, é necessário, na escola, ensinar os elementos constitutivos do texto literário para que a experiência e a apreciação estéticas sejam também ampliadas. Não quero dizer, com essa afirmação, que, ao tomarmos um vinho sem possuímos esses conhecimentos técnicos ou que ao lermos um romance ou um poema sem conhecermos as especificidades da linguagem de cada um dos gêneros literários, não apreciaremos o ato de beber ou de ler. Estou defendendo que, quanto mais estudamos, quanto mais entendemos o funcionamento do texto, mais nossa leitura é potencializada e, por consequência, mais elementos temos para a apreciação estética.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas, defendo a leitura literária com finalidade pedagógica. O que entendo por finalidade pedagógica é a escolarização da literatura (SOARES, 2011) de forma adequada, na qual se ensinem os mecanismos que fazem com que o texto desperte algo no leitor, o qual carrega consigo sua subjetividade. Concordo com Soares (2011, p. 20), quando assume que

não há como ter escola sem escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de 'saberes escolares', que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem.

Dalvi (2017) também defende o ensino de literatura na escola básica. Para ela, a finalidade pedagógica não é restritiva. Nascimento (2009), no contexto específico de ensino-aprendizagem de ELE, afirma que a presença da literatura abre caminhos,

possibilita contagiar os leitores, provocá-los de forma a que tenham a curiosidade de ler mais, saber mais, buscar outros textos e livros, ou seja, ampliar o repertório literário. No entanto, essa presença da literatura nas aulas de ELE, como um direito de aprendizagem, não deveria ser realizado de qualquer forma, sem planejamento.

Quando, no LDELE, há um texto literário, é porque, por detrás, há um objetivo pedagógico. Qual é sua função naquele LD específico? Por que aquele texto literário, daquela autoria, daquele gênero literário, daquela temática está presente naquela unidade específica? No caso da seção “Para disfrutar”, tópico deste capítulo, os autores do *Confluencia* afirmam que o objetivo é a apreciação de enunciados artísticos, com o propósito de aproximar os alunos de “un lenguaje que se encuentra de alguna manera perdido e inaccesible al lector en los días actuales.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 180). Na visão dos autores da coleção, a literatura é uma dessas linguagens que está inacessível aos olhos das pessoas. Portanto, na escola, precisa estar presente e ser apreciada.

A apreciação estética, nesta tese, está sendo usada no mesmo sentido de fruição ou prazer. Como discuti no capítulo 2, essa apreciação é uma maneira subjetiva de recepção da obra, seja de forma confortável, pelo prazer, seja de forma desconfortável, pelo desprazer. A subjetividade do leitor, portanto, está diretamente implicada no processo de leitura. Basta lembrarmos de Freire (2011, p. 11) quando afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, pressupõe-se que os alunos possuem um conhecimento de mundo fora do contexto escolar, que não pode ser descartado.

Dessa forma, não há como prever a leitura que cada leitor fará da obra literária, não há como saber se determinada atividade do LDELE, por exemplo, vai ou não propiciar sua apreciação estética. O que determinado texto literário representa para cada leitor? O que lhe causa prazer na leitura literária? Qual é a razão desse (des)prazer? Isso depende das experiências de vida de cada um e, também, de cada texto literário, o qual se caracteriza pela plurissignificação e pela consequente possibilidade múltipla de leitura.

Por isso, acredito que é preciso que os alunos penetrem na leitura, falem sobre suas sensações e percepções ao ler determinado texto literário, que sejam propostas atividades diversificadas, que se expliquem conceitos, que haja informações que auxiliem os leitores-aprendizes a fazerem reflexões e a exporem opiniões. Para Aguiar e Bordini (1988, p. 82), “a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor,

mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato.” É papel da escola ensinar que existem esses espaços em branco, que o texto literário é múltiplo em seus sentidos, que há especificidades em cada gênero literário e que, portanto, a literatura, como obra artística-estética, precisa ser ensinada para que as leituras sejam ampliadas. Conseqüentemente, a apreciação estética também é potencializada.

Quando eu escutei pela primeira vez a letra de canção *O quereres*, de Caetano Veloso, não a entendi, mas a apreciei. Algo no ritmo me chamou atenção. Não sabia explicar. Intrigada, fui ler sobre a composição. Posso afirmar que minha apreciação se ampliou quando compreendi a criação poética do compositor, quando li análises que me mostraram o jogo de contrários, as antíteses, quando pude entender essa linguagem quase barroca, quando observei metáforas e metonímias, quando notei sua forma, seis oitavas em decassílabo, com a tônica na sexta sílaba, incluindo o refrão em redondilha maior. É uma obra arquetônica! Pude, então, compreender a razão de ter apreciado o ritmo da música, que está diretamente relacionado à organização e estrutura dos versos. Quanto ao sentido, pude pensar nas contradições do amor, os quereres diferentes, ou seja, os paradoxos da vida. Tive o prazer de escutar a letra novamente e apreciá-la de outra forma que, a meu ver, foi mais plurissignificativa.

O mesmo aconteceu quando estudei a letra de canção *Alfonsina y el mar*, composta por Félix Luna, com o tema musical de Ariel Ramírez, e cantada por Mercedes Sosa. Nesse caso específico, saber do contexto, entender a história de vida da poeta argentina Alfonsina Storni, sua morte, ampliou minha apreciação estética. Sempre que a ouço, o sentimento de angústia e de pesar são despertados em mim. Esse estudo ampliou meu repertório literário, uma vez que pude comparar a letra de canção com o último poema escrito por Storni, *Voy a dormir*. A intertextualidade também proporcionou a ampliação da apreciação dos textos.

O que quero dizer com esses dois exemplos de experiência pessoal de leitura é que eu acredito ser possível, a partir de propostas de atividades em LDELE, ensinar os alunos a olharem de outra forma para o texto literário de modo que a apreciação estética seja ampliada e potencializada. Como a função da seção “Para disfrutar” é a apreciação dos enunciados artísticos, entre eles, os enunciados literários, objetivo, neste capítulo, analisar os planos de natureza primária e secundária que compõem essa seção. As categorias de análise apresentadas na introdução e no final do capítulo 2 desta tese serão discutidas.

6.1. Visão geral: apresentação dos planos de natureza primária e secundária

A seção “Para disfrutar” encerra as unidades do LD com a apreciação de enunciados estético-artísticos. O plano fundacional de natureza primária (DIONÍSIO, 2000) relacionado à literatura de língua espanhola é composto por um texto literário: *Puerto Rico me haces falta*, de Fredalys Román. Está presente na unidade 1 do volume 3. Como, a seu lado, de forma comparativa, há um poema da literatura brasileira, *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, também o levarei em consideração.

Antes da exposição dos textos em si, é recorrente, na seção, o discurso dos autores do LD, o que caracteriza o plano de natureza secundária, com algumas explicações sobre o tema e sobre o contexto de produção dos textos, e com a instrução de leitura para os alunos.

Quanto ao plano de natureza primária complementar, nessa seção, ao longo de toda a coleção, são propostas duas perguntas em média. No caso específico do trabalho com o texto *Puerto Rico me haces falta*, não há questões de interpretação textual.

A análise do trabalho com o texto literário, portanto, será feita a partir do discurso dos autores presente nos enunciados iniciais da seção e no GD e por meio da escolha dos textos no contexto da temática das unidades em que se inserem. A modo de comparação, debatarei o plano de natureza complementar apresentado nas outras unidades em que se trabalha com pintura, escultura, fotografia, arquitetura e outras manifestações estético-artísticas.

6.2. O uso do texto literário com o foco na apreciação estética

Conforme análise nos capítulos anteriores, o contato com o texto literário, na coleção *Confluencia*, foi proposto de duas maneiras: com o foco no tema, seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”; com o foco no gênero literário, seções “Para investigar el género”, “Para escribir” e “Para movilizar mi entorno”. No caso da seção “Para disfrutar”, tema deste capítulo, o foco é a apreciação estética. No GD, explica-se que a coleção entende a linguagem artística como um acervo da cultura, incluindo, nesse bojo, a linguagem literária. Ao longo da coleção, são apresentadas obras estéticas das seguintes artes: arquitetura, artesanato, escultura, fotografia, grafite, literatura e pintura.

Discutirei a proposta realizada com o poema *Puerto Rico me haces falta*, de Fredalys Román. Porém, trarei para a análise, a modo de comparação e exemplificação, as atividades propostas para o trabalho com as outras artes. Justifico essa ação porque, especificamente no trabalho com o texto literário, não há perguntas de interpretação textual ou que explorem a subjetividade do leitor, ou seja, o plano de natureza primária complementar não existe. No entanto, há atividades em todas as outras unidades do LD, seção “Para disfrutar”, relacionadas às outras artes. Segundo os autores do LD (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 180):

ofrecemos al (a la) estudiante a veces preguntas, a veces comentarios sobre la manifestación artística que presentamos en la sección. Esto tiene la finalidad de permitirle construir sus propios enunciados, en lo que respecta a sus juicios estéticos, con base en aquellos con los cuales tuvo contacto.

Por que, apenas quando há texto literário, não são propostas perguntas aos alunos? Abaixo, apresento questões que foram feitas em algumas unidades do LD com base na obra artística em destaque:

Sobre pinturas de Tarsila do Amaral e Antonio Berni (v.1, p.32)

“¿Encuentras puntos en común entre la obra de Tarsila do Amaral y de Antonio Berdi? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?”

“Observa la diferencia del uso de la luz en los dos cuadros. Qué sensaciones te provoca?”

Sobre a arte de Ron Mueck (v.1, p.90)

“¿Qué sensación te provoca la comparación entre las dimensiones de la persona real presentada en el salón de exposición y de escultura? ¿Y entre las dimensiones de la escultura y del salón de exposición?”

“¿Eso te causa una diferente percepción del espacio? ¿Sí o no? ¿Por qué?”

“¿Qué crees que el escultor desea transmitir con los trabajos que produce?”

Sobre arquitetura (v.1, p.116)

“Como individuo, ¿qué sensaciones te provoca la arquitectura de una y de otra foto?”

“¿El color presente en la arquitectura también influye sobre tu percepción?”

Sobre o álbum de fotos de Frida Kahlo (v.2, p.35)

“¿Qué sensaciones te causaron esas fotos? ¿Hay alguna foto en particular que te haya llamado más la atención? ¿Por qué?”

“Y tú, ¿guardas fotografías u otros recuerdos de tu infancia? Coméntalo con tus compañeros(as).”

Sobre a obra de Vik Muniz (v.3, p.72)

“¿Te gustan las obras de Vik muniz que aquí reproducimos? ¿Qué te parece el hecho de que se hayan creado con materiales reciclados?”

“¿Qué efecto produce la creación de imágenes bellas a partir de la basura?”

(PINHEIRO-CORREA et al, 2016)

O LD, quando propõe essas perguntas, guia o olhar dos leitores para determinadas características constitutivas da obra e, por isso, importantes de serem

destacadas: cor, luz, tamanho, tipo de material, suporte, elementos gráficos. Fazer isso significa compreender que é preciso ensinar os alunos a olharem para a obra de arte, orientar sua percepção, entendendo que, no caso de esculturas, é importante refletir sobre a dimensão que a obra ocupa no lugar em que está instalada; no caso de pinturas, é necessário observar cores, materiais usados; no caso da arquitetura, prestar atenção nas cores usadas, em como elas interferem na percepção da obra.

E no caso dos enunciados literários? Acredito que o mero contato por si só tem poucas chances de contribuir para a formação do leitor literário. A meu ver, eu só leio por prazer se consigo saber por que gosto daquilo. Quando se aprende, na escola, a fazer uma análise literária, considerando, por exemplo, no caso de romances e contos, os elementos constitutivos da narrativa – ambiência, enredo, foco narrativo, linguagem, personagens e tempo –, amplia-se a leitura literária de forma a diversificar as possibilidades de apreciação estética. É importante, assim, encaminhar o olhar para as escolhas textuais, no texto literário, de forma que os alunos comecem a formar seus gostos, suas estéticas, e percebam que tipo de enunciado os interessa mais, que gêneros literários, que temáticas, que autores ou autoras os fazem ter uma experiência estética prazerosa, seja pelo conforto seja pelo incômodo. Daí a importância, também, de o LD propor perguntas de caráter mais subjetivo, sobre gostos e sensações, de forma que os alunos possam se expressar diante da obra observada.

Esses tipos de perguntas não são propostos para a leitura dos poemas *Puerto Rico me haces falta* e *Canção do exílio*, que compõem a seção “Para disfrutar” da unidade 1 do volume 2, intitulada “Lenguas”. Um dos objetivos da unidade é “poner en discusión el concepto de lengua, las varias voces que constituyen el español, y vamos a estudiar diversas situaciones de contacto entre lenguas y variedades.”

Os autores do LD, no GD, explicam o motivo da escolha desses dois textos literários: “se confrontan dos textos que hablan de la experiencia de la ‘extranjeridad’, producidos en español y portugués, y en situaciones históricas distantes entre sí. Pretendemos que el(la) estudiante tenga la oportunidad de reconocer que se trata de un sentimiento común a los seres humanos.” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 190).

A figura 101 reproduz a página do LD em que aparece a proposta de leitura:

Figura 101: “Para disfrutar” (v.3, p.38)

PARA DISFRUTAR

Dos textos

Los dos textos se produjeron con un intervalo de más de ciento cincuenta años y en dos continentes distintos. Disfruta de su lectura y observa que, más allá de las diferencias de tiempo y espacio en que fueron escritos, ambos tratan del mismo contenido: la añoranza de la tierra natal y el extrañamiento ante una nueva cultura. Más allá de la diferencia entre las lenguas y culturas, se trata de un sentimiento que comparte toda la humanidad.

Texto 1

Puerto Rico me haces falta

¡Puerto Rico,
mi isla del encanto,
cuánta falta me haces!
Si vieras cómo echo de menos la familia,
los amigos, tus ríos, tus mares
y el cantar de tus pájaros.

Puerto Rico,
cómo quisiera volver
a correr bajo la sombra de los cocoteros;
bañarme en tus quebradas,
tenderme bajo el manto
de tu sol tropical
y abrirle mis alas a tus aguaceros.

Ahora estoy lejos de ti,
¡Oh, Puerto Rico, isla de mi encanto,
aun lejos de ti, sigo queriéndote tanto!

RODRÍGUEZ, Fredyayo. Puerto Rico me haces falta.
En: We love e voices. Textos 2010.
San Juan: Media Isla, 2011. p. 73.

Texto 2

Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que eu desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

DIAS, Antônio Gonçalves. Poesia e prosa completas.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 103-106.

Como se pode notar, a escolha desses textos literários específicos deu-se pela temática que abordam, saudades da terra natal, ou seja, são apropriados à proposta da unidade temática em que se inserem. O eu lírico dos dois poemas está distante de seu lugar de origem e fala dos aspectos de que mais sente falta em seu país de origem. A ideia é que os alunos possam perceber que sentimentos comuns aos seres humanos perpassam por diferentes culturas.

Como o texto literário *Puerto Rico me haces falta* é o único de língua espanhola inserido nessa seção, cujo objetivo é desfrutar a leitura, quero problematizar essa escolha. Para tanto, recorro a um artigo de Soares (2009) em que ela discute os processos de escolhas (o que se escolhe para ler, para que se escolhe

ler) e apresenta três tipos fundamentais de leitura, ainda que admita o grau de simplificação de sua proposta:

a leitura funcional – aquela por meio da qual conseguimos as informações e os conhecimentos necessários para que participemos de forma plena dos eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana e na vida profissional, em nossa sociedade grafocêntrica; *a leitura de entretenimento* – aquela que representa uma forma de lazer, aquela que se faz em busca de prazer, que traz satisfação emocional, identificações, ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos; e *a leitura literária*, aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana. (SOARES, 2009, p. 22, grifos da autora)

Como discuti no capítulo 2, a literatura apresenta fins variados, ou seja, as leituras que Soares apresenta não são excludentes: “o texto literário pode ser buscado para uma leitura de entretenimento; o texto literário pode suscitar uma leitura funcional, como quando se toma a literatura como fonte para estudos históricos.” (SOARES, 2009, p. 22). Não há como determinar, pelo texto literário, o modo de ler. O que vai determinar esse modo é quem lê e para que se lê.

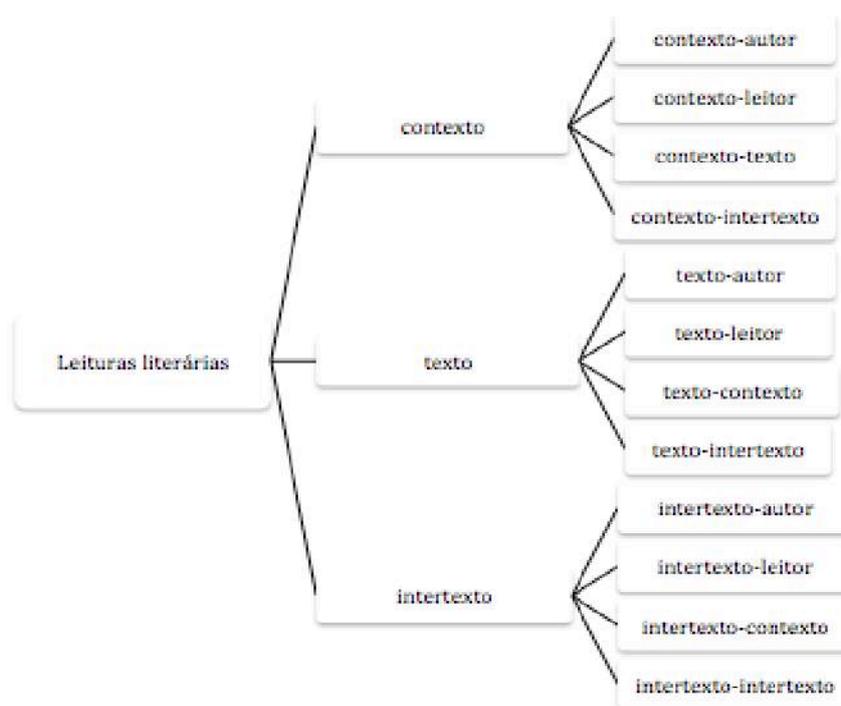
No caso de propostas de leitura em LD, o para que se lê orienta o olhar de quem lê. O fato de os autores do LD destacarem, na instrução para leitura, a temática dos textos de Fredalys Román e de Gonçalves Dias significa que há um objetivo que não é a *leitura literária* em si, mas a *leitura de entretenimento*: “ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos” (SOARES, 2009, p. 22). O foco está no conteúdo temático do texto: “observar que más allá de la diferencia de tiempo y espacio en que fueron escritos, ambos tratan del mismo contenido” (PINHEIRO-CORREA et al, 2016, p. 38). Como não há um direcionamento do olhar dos alunos para o que poderia provocar o estético no texto literário, seja através de perguntas ou de explicações no LD, não se poderia falar, então, que a apreciação estética é o objetivo da atividade, embora seja esse o discurso dos autores do LD para a seção.

Essa atividade em análise, da forma como foi proposta, foge da maneira como os LDELE comumente tratavam o texto literário, conforme discutido no capítulo 1: como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais. Entretanto, é preciso dizer que, em função de uma prática consolidada ao longo de décadas, é necessário que haja orientação clara para o professor sobre a importância da seção, sob pena de ela

ser descartada exatamente por não ter uma “utilidade prática”; sob pena de entender o texto literário, na escola, a partir de um tipo de leitura como outro qualquer, sem especificidades, apenas como entretenimento.

Mais além dos tipos de leitura, há os modos de ler literatura, os quais passam por quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto –, e por três objetos – texto, contexto e intertexto⁹⁶. (COSSON, 2014a). Dependendo de como um objeto é visto, a partir de cada elemento, determina-se um modo de ler. Matematicamente falando, são possíveis doze modos distintos de ler a obra literária, conforme quadro esquematizado por Cosson (2014a, p. 72):

Esquema 2: O que lemos quando lemos o texto literário?



Existem, dessa forma, as leituras do contexto, do texto e do intertexto. Pela forma como se materializa no LD, a proposta de leitura dos poemas destaca, no plano de natureza secundária, os modos de ler *contexto-texto*, *contexto-intertexto* e *intertexto-texto*. No primeiro caso, reforça-se, nos dois textos literários, a temática, ou seja, o conhecimento temático é usado para se adentrar no texto. No segundo caso, os dois poemas são um meio para se conhecer ou discutir questões da sociedade, como a ideia de que, em qualquer época e lugar, existe um sentimento humano que significa

⁹⁶ Em “Círculos de leitura e letramento literário”, Cosson (2014a) explica a leitura e seus elementos e a leitura e seus objetos.

saudade. No terceiro caso, explora-se o intertexto pela trama dos dois poemas, isto é, se poderia inferir que o poema *Puerto Rico me haces falta* faz uma alusão ao poema *Canção do exílio*. Assim como no poema de Gonçalves Dias, no poema *Puerto Rico me haces falta*, o eu-lírico sente saudades, sobretudo, da natureza de seu país.

Os outros modos de ler não são destacados: *contexto-autor* – não se busca relacionar os dois textos literários com a vida dos autores; *contexto-leitor* – não se traçam paralelos entre as obras e as experiências pessoais dos alunos-leitores; *texto-autor* – não há uma leitura voltada para o estilo dos autores, para as marcas de suas identidades de escrita; *texto-leitor* – não há qualquer direcionamento para os efeitos da obra sobre o leitor, sua subjetividade; *texto-contexto* – não há análise das questões editoriais, como edições do texto, projeto editorial do livro em que foram publicados os poemas, por exemplo; *texto-intertexto* – não se propõe uma leitura que se volte para como a língua literária se organiza, como os recursos estilísticos da linguagem constrói os seus sentidos; *intertexto-autor* – não se mostra “como o autor dialoga por meio de sua obra com uma série específica de textos aos quais ela se integra como um elo de uma corrente, dando continuidade, refazendo ou criando novas direções para o fazer literário” (COSSON, 2014a, p. 78); *intertexto-leitor* – não há atividades que proponham uma aproximação entre os poemas lidos e outros textos a partir da história de leitura dos alunos-leitores; *intertexto-contexto* – não há direcionamentos sobre como os estilos literários se fazem presentes nos poemas.

Não estou defendendo que, na seção “Para disfrutar”, teria que haver esses doze modos de ler o texto literário. O que estou defendendo é que, quando se proporcionam todas essas leituras, ampliam-se os modos de ler dos alunos. Com meus argumentos, não quero dizer, também, que o leitor não poderia fazer uma leitura estética do texto, de modo a apreciá-lo:

O texto geral [publicado pelo editor] não existe fora da multiplicidade dos textos singulares [texto de cada leitor] que engendra. Consequentemente, todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária. (LANGLADE, 2013, p. 34-35)

O que afirmo é que essa apreciação estética não é potencializada por meio da atividade do LD. Concordo com Soares (2002) quando afirma que ler é um verbo transitivo, exige complemento. É preciso marcar as diferenças e especificidades do

objeto textual, daquilo que se lê. Ler literatura em contexto didático, a meu ver, não significa excluir a apreciação. O que não quer dizer que se deva, exclusivamente, tratar de questões técnicas do texto. Uma coisa não exclui a outra. A apreciação pode andar de mãos dadas com a análise literária; a forma pode caminhar ao lado do conteúdo.

A proposta de leitura dos dois poemas é diferente da proposta de leitura das outras artes, em que as perguntas guiavam o leitor para prestar atenção em cores, dimensões, materiais. A leitura estética estava sendo trabalhada. No caso do poema selecionado, o único destaque é para o tema. Na minha opinião, a proposta limita a compreensão, pois sugere apenas a ideia de que só há sentido no texto, só há temática, só há foco no que o eu-lírico do poema está querendo dizer: que sente saudades da terra natal.

Em uma seção cujo objetivo é a apreciação estética, ainda que, no meu entender, a atividade não a potencialize, pergunto-me qual texto literário foi selecionado para esse fim. Soares (2009, p. 27) adverte que “é parte integrante e fundamental que as escolhas sejam feitas tomando como critério básico a possibilidade de que a leitura se revele prazerosa, sedutora, que tenha o poder de levar à descoberta do prazer de ler.”

Centralizo minha discussão agora na escolha dos autores do LD sobre o que os alunos vão ler: um poema que fala sobre Porto Rico, de autoria de Fredalyss Román. O que faz desse poema um texto especial para estar inserido numa seção cujo objetivo é desfrutar?

Quanto à autoria do texto, tanto no LE quanto no GD, não há informações sobre quem é esse escritor: Fredalyss Román. Em pesquisas realizadas em sites de busca na internet, não foi possível determinar sua nacionalidade. Por tratar da temática da saudade da terra natal, infere-se que o autor seja natural de Porto Rico ou que seus pais são porto-riquenhos e mantenham a tradição na família. Seu poema encontra-se publicado no livro *We have a voice*, resultado do projeto *Hispanic Writers Week*, cujo objetivo é incentivar a criatividade literária, refletindo sobre como os latinos podem contribuir para a sociedade na qual vivem. Esse projeto foi realizado em escolas de Boston, nos Estados Unidos, através de oficinas literárias ministradas por escritores de literatura. No livro, informa-se que Román é estudante do 5º ano e que a escritora participante do projeto foi a dominicana Minelys Sánchez. O fato de ser uma criança o autor do poema é significativo, pois mostra que, na escola, através

de projetos de escrita literária, podem-se formar escritores de literatura, podem-se publicar livros literários. No entanto, não há qualquer box biográfico ou informação sobre a autoria do poema, no LD, apenas o nome do escritor. Não há qualquer menção a esse contexto de publicação do poema, do livro, das oficinas.

Sobre a temática, considero-a muito importante de ser debatida. Quantas pessoas, principalmente no mundo atual, passaram por deslocamentos, por mudanças de endereços, não necessariamente de um país para o outro? No caso do poema *Puerto Rico me haces falta*, trata-se de uma questão vivida por muitos latinos nos Estados Unidos. É algo cultural, vivenciado por imigrantes e seus filhos, que passam a viver entre culturas, entre hábitos, entre crenças, entre modos de vida diferentes. Especificamente no poema, as lembranças são remetidas à natureza de Porto Rico – o cantar dos pássaros, a sombra dos coqueiros, o sol tropical. Que país é esse, marcado, no olhar do eu-lírico, pela beleza de sua natureza? Não há atividades, questões que explorem a temática do poema.

Os alunos-leitores, ao entrarem em contato com a temática do poema de Fredalys Román, podem ressignificá-lo, uma vez que “o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor”. (LANGLADE, 2013, p. 31). Essa saudade da terra natal pode ser pensada também como a saudade do bairro anterior, dos amigos da escola anterior e assim por diante. A leitura subjetiva seria uma porta de entrada para a experiência, através de perguntas de caráter mais pessoal: o poema provoca em você alguma lembrança pessoal? Que sensações lhe causaram a leitura do poema? Algo em particular chamou sua atenção? Seriam perguntas parecidas com as que foram feitas sobre os álbuns de Frida Kahlo ou sobre os edifícios arquitetônicos, nas outras unidades do LD onde se insere a seção “Para disfrutar”.

Esse texto de Fredalys Román é colocado ao lado de um poema clássico da literatura brasileira. No processo das escolhas, Soares (2009, p. 29) aponta para a necessidade de se incluírem os clássicos

entendidos não propriamente como obras que propiciem entretenimento, mas fundamentalmente como obras que é preciso conhecer, porque são frequentemente mencionadas, porque permitem a plena compreensão de referências intertextuais, de metáforas que circulam no discurso cotidiano, nos jornais, nas revistas, nos próprios livros lidos por prazer como lazer.

Quem nunca ouviu a primeira estrofe do poema de Gonçalves Dias em ambientes em princípio nada literários? Ou a revelação de que alguém é o maior *Dom Juan* do pedaço? Ou que a atitude de alguém é *quixotesca*? Ou que a viagem de alguém foi uma *odisseia*? Essas referências usadas no dia a dia revelam o conhecimento dos clássicos. Daí a importância de se criarem condições para que os alunos desenvolvam conhecimentos que fazem parte da cultura letrada.

6.3. Considerações finais sobre o trabalho com o texto literário na seção “Para disfrutar”

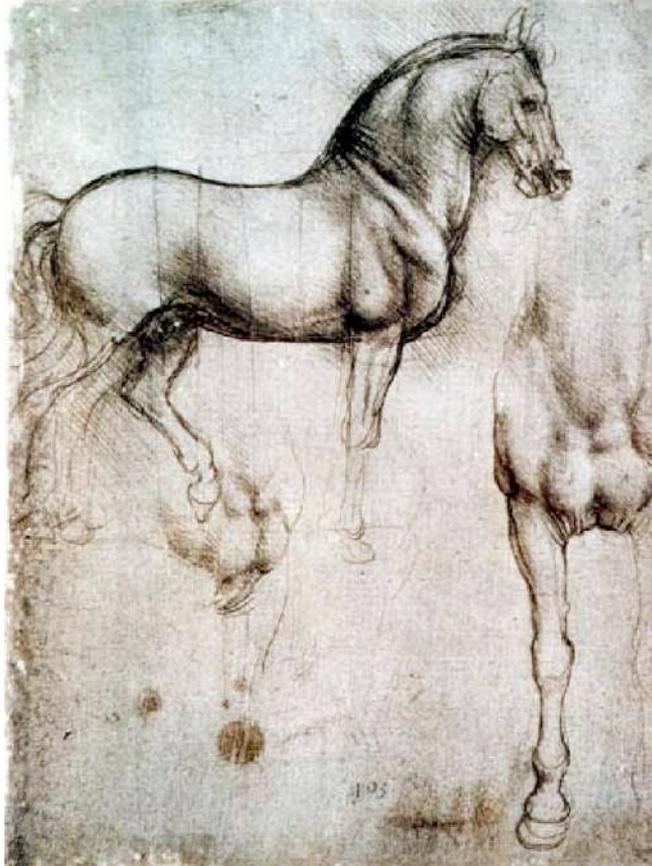
Considero pertinente a escolha dos dois textos literários curtos, um clássico e outro não, que tratam da mesma temática, em forma de poema, gênero lírico que se caracteriza pela composição criativa que emite poesia, emoções, sensações, expressividade. A escolha pelo gênero poema, nessa seção, cujo objetivo é a apreciação estética, é acertada. No entanto, como defendi anteriormente, é limitador o fato de não haver atividades e questões que orientem e explorem, no mínimo, tanto a subjetividade do leitor quanto as escolhas linguísticas e textuais do poema. Isso significa que não há exploração das especificidades do gênero literário e do uso estético da linguagem, na perspectiva do letramento literário. Tampouco se colabora para a formação intercultural dos estudantes.

Quando o LD não apresenta atividades de leitura literária, corre-se o risco de os alunos, que ainda estão em formação, transformarem o ato de leitura em simplesmente ler por ler. É preciso lembrar que, numa situação real, fora da escola, quando o leitor finaliza sua leitura, normalmente, comenta com alguém, sugere, recomenda, explica porque gostou ou não da obra. Como isso é o que ocorre na prática social, considero que a escola precisa ensinar, mostrar, fazer com que os alunos descubram as formas de interagir com o texto literário, para que também interajam dessa forma no contexto da vida social.

Acredito que as escolhas textuais foram acertadas. O bom texto literário deve conduzir o leitor para reflexões de questões subjetivas e/ou da realidade, gerando, assim, uma vontade de falar a respeito dele com outras pessoas. É aquele que “mexe” com o leitor, o incomoda, o emociona. É preciso, porém, que, no LD, haja atividades que encaminhem uma proposta de leitura para esse fim.

Considerações finais

Afinal, tem pedra no caminho?



(O cavalo – Leonardo Da Vinci, 1503)

“A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.”

Bakhtin, 1981

O desenho de Leonardo da Vinci⁹⁷ e a citação de Bakhtin colocam em destaque o inacabado. Eu os escolhi para a conclusão porque, metaforicamente, eles destacam a essência que persegue todo trabalho: o inacabamento. Não tenho a pretensão de, nessas considerações finais, colocar um ponto final, ainda que tenha concluído o trabalho de pesquisa que me propus a realizar – reconhecendo que toda conclusão é parcial e temporalmente marcada.

Ainda há caminhos a serem percorridos sobre o tema deste estudo. Por esses caminhos, há pedras que ora são objetos de construção – importantes para o produto; ora são um ponto de interrogação, que podem abrir outros caminhos, com outras bifurcações – importantes para o processo; ora são empecilhos a serem superados – importantes para a aprendizagem.

O que pretendo com essas considerações finais? Em um primeiro momento, fazer uma retrospectiva sobre os caminhos trilhados até aqui – são as pedras como objetos de construção. Para tanto, retomo meus objetivos, minhas questões norteadoras, meu problema de pesquisa e, principalmente, minhas categorias de análise.

Em um segundo momento, apresento algumas reflexões de projetos futuros, os quais pretendo colocar em prática na universidade em que atuo – são as pedras como pontos de interrogação. Além disso, acredito que esta pesquisa foi fundamental, também, para repensar as duas coleções didáticas de ELE de minha autoria, no que se refere à escolha da coletânea literária e ao trabalho com a compreensão e produção de textos literários. Portanto, não foi apenas o meu olhar como pesquisadora e docente que se alterou, com a realização desta pesquisa de doutorado, mas também o meu olhar como autora de LDELE – são as pedras como empecilhos a serem superados.

Pesquisadora, professora, autora. Para cada papel social, a compreensão de que existem diversas possibilidades de interrogar, ouvir, responder – o principal aprendizado. Nas considerações finais deste trabalho, sou levada a concluir que estou entre pedras, bem no meio do caminho.

⁹⁷ O duque de Milão, Ludovico Sforza, em 1482, encomendou, a Leonardo Da Vinci, uma escultura de cavalo para presentear seu pai. Foram 9 anos para que a obra ficasse pronta. Foram feitos vários desenhos de anatomia e de molde, entre eles, a imagem que abre estas considerações finais.

Os caminhos trilhados até aqui

Esta tese teve como objetivo geral compreender se o trabalho com o texto literário, na coleção didática *Confluencia*, aprovada no PNLD 2018, colabora para o letramento literário dos estudantes, na perspectiva intercultural. Para tanto, com base na terminologia de Dionísio (2000) para análise de LD, foram analisados os planos de natureza primária fundacional (coletânea de textos literários) e complementar (atividades de compreensão e produção de textos literários), além do plano de natureza secundária (discurso dos autores do LD tanto no LE quanto no GD).

No intuito de cumprir com esse objetivo geral, formulei o seguinte problema de pesquisa: *O trabalho com o texto literário na coleção de Ensino Médio Confluencia, aprovada no PNLD 2018, colabora para o letramento literário do estudante, na perspectiva intercultural? Se sim, como isso acontece? Se não, por que não colabora?* Para respondê-lo, foram criadas duas categorias de análise: a que se refere à coletânea de textos literários e a que se relaciona às atividades de compreensão e produção de textos literários. Essas duas categorias se subdividem em outras duas cada uma: *Que gêneros literários são privilegiados na coletânea? Quem são os autores (marcas de gênero, etnias e nacionalidades) dos textos literários?; e As atividades de compreensão e produção de textos literários exploram as especificidades do gênero literário e o uso estético da linguagem, na perspectiva do letramento literário? Colaboram para a formação intercultural dos estudantes?*

Como objetivos específicos, busquei: no capítulo 1 – compreender a trajetória dos LDELE, a partir de leis e documentos oficiais que dizem respeito à educação brasileira; no capítulo 2 – promover uma discussão sobre a importância do letramento literário para a formação humana e cidadã do estudante da educação básica, na perspectiva intercultural, e debater a literatura como um direito indispensável ao ser humano, além de evidenciar as concepções teórico-metodológicas de literatura e de seu ensino, suas funções, discutindo conceitos do campo literário; nos capítulos de 3 a 6 – descrever a coletânea de textos literários da coleção *Confluencia* e avaliar se ela apresenta diversidade de autoria e gênero literário, além de compreender como as atividades de compreensão e produção textual da coleção analisada trabalham o texto literário.

Para alcançar esses objetivos, formulei seis questões norteadoras: 1. Em que contextos de lei inserem-se os LDELE (desde sua primeira publicação até os

aprovados no PNLD 2018)?; 2. A literatura de língua espanhola está presente nesses LDELE e em documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras?; 3. Qual é a importância do letramento literário e da perspectiva intercultural na formação dos estudantes?; 4. Por que e como estudar textos literários de autores de língua espanhola em LDELE? 5. A coletânea de textos literários, na coleção *Confluencia*, é diversificada? 6. O trabalho com o texto literário, na coleção *Confluencia*, favorece a construção do letramento literário, na perspectiva intercultural?

Com o propósito de responder essas questões norteadoras, lancei mão: de documentos de legislação educacional para compreender de que forma a língua espanhola se manteve ora presente ora ausente das salas de aula da Educação Básica; de exemplos de livros didáticos e de documentos parametrizadores e orientadores do ensino de ELE no Brasil para entender de que forma a literatura está presente nesses documentos; de referenciais teóricos sobre o campo literário, especialmente sobre letramento literário, de forma a entender o que é literatura, para que serve e como estudá-la; de referenciais teóricos sobre a importância de se entrar em contato com textos literários representativos da literatura de língua espanhola, principalmente a perspectiva intercultural; da própria coleção didática *Confluencia*.

Antes de retomar uma a uma minhas categorias de análise, é preciso aclarar que não tenho a pretensão de que minha pesquisa apresente “as respostas”, isto é, que se apresente como o único caminho possível ou como uma obra pretensamente conclusiva. É o meu olhar, o qual pode ser diferente de outro pesquisador. Tenho consciência de que minhas respostas são apenas uma dentre tantas tentativas na busca de entender uma coleção didática, no caso específico, a coleção *Confluencia*, com o recorte para o trabalho realizado com os textos literários.

Categoria 1: Coletânea de textos literários

1.1. Que gêneros literários são privilegiados?

A coletânea literária é diversificada no que diz respeito aos gêneros literários escritos. Há conto, crônica, fábula, miniconto, poema, romance, teatro, ou seja, os modos lírico, épico e dramático são representados na coleção *Confluencia*.

Para Lajolo (2001, p. 19),

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao *status* de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora *do que é literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária.

Penso como Lajolo: a escola e, por extensão, o LD, tem o poder de consagrar e também de desqualificar obras e autores. Por isso, pergunto: se, nos LDELE presentes nas escolas brasileiras, há apenas textos literários escritos, normalmente retirados do suporte tradicional livro impresso, como ficam – ou não ficam – os gêneros literários orais, e os que se apresentam em outros suportes, como nas mídias digitais, e os gêneros multimodais? Acredito que alunos que tenham acesso apenas a textos literários através da escola poderão construir um conceito reduzido de gênero literário.

Com relação aos gêneros orais, a coleção *Confluencia* traz apenas as letras de canção como exemplo. E outros gêneros representativos da literatura oral, como os mitos e as lendas? Nas salas de aula da Educação Infantil, a contação de histórias é muito comum. Por que, quando os alunos chegam ao Ensino Médio, essa literatura oral é escamoteada? A oralidade implica a linguagem viva, corporalidade, ambiência, memória. O ato de contar histórias é uma habilidade oral que poderia estar presente nos LDELE. Se pensarmos na literatura oral atual, há textos em diversas mídias, através de áudios e vídeos. Nesse contexto de ausência da literatura de tradição oral, defendo que uma ação pontual pode colaborar para o resgate de sua importância: a formação de professores da área de Letras promover o estudo de conceitos como oralidade e literatura oral.

Com relação aos novos gêneros literários, tampouco há representatividade na coleção *Confluencia*, como, por exemplo, a produção recente de *twitteratura* e *HQ'Trônica*. Não foram encontrados gêneros literários que se apresentam em suporte digital, nas chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)⁹⁸. Cada vez mais, leitores navegam na tela. Propostas de leitura que levem os estudantes a fazerem uso desse recurso seriam, a meu ver, ricas em sua formação na perspectiva do letramento ao mesmo tempo literário e digital. Vale a pena lembrar que as OCEM já em 2006, capítulo *Conhecimentos de línguas estrangeiras*, ressaltam a importância da

⁹⁸ Computadores, telefones celulares, *tablets* e várias outras mídias digitais são consideradas TIC.

inclusão digital: “Entendemos que a proposta de inclusão digital remete à necessidade da ‘alfabetização’ dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos [...] Requer, pois, preparação.” (BRASIL, 2006, p. 95).

Ao se ensinar e aprender línguas a partir das TIC, barreiras geográficas podem ser rompidas e os alunos podem ter acesso à variedade de culturas hispânicas. E esse acesso, concordo com Paraquett (2001, p. 188 e 189), pode ser pelo viés artístico-literário:

As práticas culturais (e eu aqui incluo a literatura e as demais artes) são instrumentos para o ensino e, nesse sentido, são causas e não consequências do processo ensino/aprendizagem. O aluno não aprende as práticas culturais porque aprendeu a língua estrangeira. O processo se dá, justamente, na contramão do que se afirma: são as práticas culturais que possibilitam o ensino-aprendizagem da língua.

Quando defendo a proposta de acesso, via LD, a gêneros da literatura digital, não estou falando da digitalização da literatura impressa nem da publicação digital de literatura original, formas que não empregam o hipertexto e que, portanto, podem estar impressas nas páginas do LD. Estou falando de gêneros literários que empregam novas técnicas, que utilizam as ferramentas da *web* para a criação literária. O Guia do PNLD 2018 ressalta a importância do uso das redes digitais:

Tendo em vista a importância cada vez maior do universo digital na vida cotidiana do(a) estudante do Ensino Médio, tão marcada, atualmente, pelas formas de socialização em redes digitais, o componente curricular LEM tem aí um papel crucial, conforme apontado anteriormente. Abrir espaços para tarefas por meio das quais os(as) jovens estudantes possam expandir a familiarização com os mais diversos gêneros digitais nos idiomas estrangeiros, e também produzi-los, é essencial. O livro didático de LEM, portanto, tem como uma de suas finalidades pedagógicas fornecer material diversificado o suficiente para que o(a) docente tenha em mãos um elenco de escolhas a serem feitas em conjunto com os(as) estudantes, de modo que possa trabalhar de maneira colaborativa, auxiliando-os(as) a exercitar sua desenvoltura no uso de tais gêneros digitais nos idiomas estrangeiros. Ao promover a experimentação com a diversidade textual disponibilizada na internet, o(a) professor(a) está também garantindo que seus(suas) estudantes do Ensino Médio desenvolvam uma autonomia cada vez maior para explorar o mundo do conhecimento, nas mais diversas áreas, traçando seus próprios caminhos de descoberta. (BRASIL, 2017, p. 14)

Tampouco se apresentam gêneros literários multimodais. As histórias em quadrinhos e as fotonovelas, por exemplo, que, como manifestações artístico-culturais, podem ser representativos de determinado país, não são trabalhadas na coleção.

Embora eu tenha evidenciado essas ausências, é preciso que se diga que há uma quantidade significativa de textos literários, diversificada no que se refere à literatura escrita em livros impressos. Por que, então, evidenciar as ausências? Porque essa ação é importante para se possa pensar numa perspectiva futura em obras didáticas que contemplem o que até então foi posto à margem.

1.2. *Quem são os autores? (marcas de gênero, etnias e nacionalidades)*

O cânone, com relação às marcas de gênero e de etnias, prevalece na coleção *Confluencia*: a maioria dos autores são homens brancos. Não há nenhuma literatura de autoria indígena, o que, a meu ver, empobrece a coletânea.

No entanto, vale a pena ressaltar um aspecto positivo, que está relacionado à nacionalidade dos autores, uma vez que há uma representatividade significativa da literatura argentina e uruguaia. Além disso, a coleção traz representantes de Cuba, da Guatemala e da Venezuela, países ainda esquecidos em muitos manuais didáticos.

Particularmente nos estudos de ELE, a literatura que se estabeleceu como canônica foi a espanhola, marcada por sua presença majoritária desde os primeiros LDELE⁹⁹ até os da era do contexto da abordagem comunicativa, com LD ou advindos da Espanha ou produzidos por professores que trabalhavam na *Consejería de Educación de la Embajada de España*.¹⁰⁰

Na década de 1920, época em que começaram a aparecer os primeiros LDELE, os textos literários ocupavam lugar de destaque nas páginas das coleções didáticas. Como abordado no capítulo 1, o ensino da língua espanhola era pautado pelo conhecimento de sua literatura e a leitura centrava-se nos gêneros literários. Para se ter uma ideia, nas primeiras edições do *Manual de español*, de Idel Becker, mais da metade das páginas era dedicada ao campo da literatura, seja com coletânea, seja com história literária. Embora os textos literários fossem organizados em dois grandes blocos – literatura espanhola e literatura hispano-americana –, a 2ª edição do livro de Becker, publicada em 1945, dedica, em sua parte de antologia, 106 páginas a textos literários de autores espanhóis e apenas 66 a de autores hispano-americanos. Outro ponto que merece ser destacado é que a literatura da América Hispânica era vista

⁹⁹ Os já citados no capítulo 1 desta tese, como os LDELE de Idel Becker, Antenor Nascentes e Adolfo Pozo y Pozo.

¹⁰⁰ Autores espanhóis de LDELE: Pedraza Jiménez e Rodríguez Cáceres; Aquilino Sánchez, Juan Manuel Fernández e María Carmen Díaz; e Aquilino Sánchez, Manuel Ríos e J. Antonio Matilla.

como uma produção única, que desconsiderava as especificidades, por exemplo, da literatura de origem argentina, de origem cubana, de origem mexicana etc.

Na era dos primeiros livros ditos comunicativos, no início da década de 1990, como a coleção *Vamos a hablar* (1991), a literatura perde espaço para a inclusão de outros gêneros discursivos, principalmente os do tipo dialogal. Embora não houvesse mais a organização estruturada em dois blocos – o dos textos da Espanha e o dos textos da América Hispânica –, os textos literários nas páginas finais de cada lição eram, quase sempre, de autores espanhóis: Adolfo Bécker, Calderón de la Barca, Federico García Lorca, Juan Ramón Jiménez, Lope de Rueda, Rafael Alberti e Rafael Sánchez Ferlosio¹⁰¹.

O fato de a coleção *Confluencia* romper com essa história de dominação autoral espanhola nos LDELE é muito positivo. Uma questão intrigante é o fato de haver a presença de textos literários de Eduardo Galeano em todos LDELE aprovados pelo PNLD. No caso da coleção *Confluencia*, é o autor “preferido”, pois há quatro textos seus. Pesquisas nessa direção seriam interessantes de serem realizadas.

Outro aspecto positivo é o fato de haver autores e temáticas que representam uma literatura caracterizada por um “entre-lugar”, como consequência de processos migratórios. Na coleção *Confluencia*, há três textos literários que tratam dessa questão: letras de canção “La jaula de oro” e “Emigrantes”, que discutem os problemas enfrentados pelos imigrantes nos Estados Unidos e na Europa; poema “Puerto Rico me haces falta”, que trata da saudade da terra natal de uma criança que vive nos Estados Unidos.

Ainda que sabedora de que não há como uma coleção didática contemplar tudo, marco a ausência de uma literatura importante, a escrita em “espanglês”. São exemplos Sandra Cisneros, Ana Castilho e Gloria Anzaldúa. Inserir a literatura dessas autoras significaria entender a literatura como um meio de se tornar possível a “produção de um registro identitário que surge da própria comunidade e uma história que é escrita por ela mesma, legitimando expressões e pensamentos – as fundações de uma grandiosa e constante construção cultural.” (FERREIRA, 2016, p. 115).

Outro tipo de literatura ausente em LDELE, de maneira geral, é a escrita em portunhol (mescla do português e do espanhol) ou portunhol selvagem (mescla de mais línguas – português, espanhol, guarani, inglês...), própria das fronteiras entre o

¹⁰¹ Dados da coleção *Vamos a hablar* (1991), de Felipe Pedraza Jiménez y Milagros Rodríguez Cáceres.

Brasil e os países vizinhos. A comparação que se faz entre essas duas escritas é interessante: enquanto a primeira é bissexual, a segunda é polisssexual¹⁰² (LIMA, 2013). Como exemplo dessas literaturas, há a poesia de Agustín R. Bisio, autor uruguaio que insere características linguísticas do território fronteiro brasileiro-uruguaio em sua escrita, a qual é fortemente marcada pela oralidade; e de Douglas Diegues, escritor da fronteira Brasil e Paraguai, regiões em que a língua é feita de cruzamentos, marcada por um entre-lugar poético-discursivo.

Trago intencionalmente esses exemplos/ausências nestas considerações finais para marcar a rica diversidade cultural literária representativa da língua espanhola e para mostrar possibilidades de outras escritas para se trabalhar o espanhol como língua estrangeira na Educação Básica.

Ao finalizar esta tese, também olho para meu processo autoral, como escritora de LDELE, e vejo muitas ausências nas coleções *Cercanía* e *Cercanía Joven*. Em novas edições, pretendo diversificar mais a coletânea literária e, em minhas aulas na graduação, trabalhar com esses textos literários ainda tão marginalizados em relação ao cânone.

Categoria 2: Atividades de compreensão e produção de textos literários

2.1. Exploram as especificidades do gênero literário e o uso estético da linguagem, na perspectiva do letramento literário?

Conforme análise nos capítulos 4 e 5, as especificidades do gênero literário e o uso estético da linguagem literária são trabalhados na maioria das atividades. Na seção “Para investigar el género”, lugar na coleção *Confluencia* em que o gênero discursivo é estudado em suas características formais e estilísticas, faço uma ressalva à metodologia escolhida pelos autores do LD: o ensino é proposto de forma tradicional, com mais transmissão de informações que propriamente uma reflexão sobre os usos da linguagem literária. Já nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”, os efeitos de sentido de uso da linguagem literária são abordados de

¹⁰² A dissertação de mestrado de Andréa Terra Lima, intitulada “Nos cruzamentos da selvageria: uma poética do portunhol”, defendida em 2013, trata da literatura em portunhol e em portunhol selvagem, com exemplos de textos literários e análise dessa escrita.

forma reflexiva, o que me parece mais condizente com uma proposta de ensino de ELE numa perspectiva do letramento crítico e do letramento literário.

É preciso lembrar que trabalhar na perspectiva do letramento literário, conforme exposto no capítulo 2, vai além da alfabetização na linguagem literária. Significa propor atividades em que os alunos possam fazer parte de uma comunidade de leitores, de forma que ampliem seu repertório literário. Acredito que, pelo fato de não haver exploração das condições de produção, em algumas atividades, essa faceta do letramento literário não é contemplada satisfatoriamente na coleção. Os autores da obra poderiam ter investido em atividades que explorassem essas informações contextuais e de estilos de época em atividades e não apenas em box com informações biográficas. Quando houve esse tipo de atividade aprofundada, conforme analisado no capítulo 4, a proposta foi, no meu entender, mais rica e potencializadora.

2.2. *Colaboram para a formação intercultural dos estudantes?*

A formação intercultural dos estudantes é contemplada, principalmente, nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”, cujas temáticas dos textos literários são exploradas. Discutir preconceito linguístico, desigualdade social e cultural, imigração, entre outros assuntos, foi uma aposta acertada.

A literatura é, para mim, porta de entrada para a cultura de determinado povo, para entender outras visões, outros mundos, outras formas de se expressar, ainda que sejam formas completamente diferentes e até mesmo antagônicas. A formação intercultural entra nesse ponto: ao mesmo tempo humana e crítica, possibilita aos jovens se posicionarem de forma engajada diante das questões que a realidade social nos impõe, rechaçando estereótipos e rompendo com preconceitos.

A função humanizadora da literatura está também muito relacionada a sua relação com a história e a memória cultural. A literatura pode oferecer, no meu entendimento, suportes e modelos para representar a vida interior e entender melhor as ideias, os afetos, as pessoas, a história de cada um e de cada povo. Nas escolas, ela é um requisito para fazer da educação uma ferramenta essencial na construção do ser humano. É preciso que se lembre que a área de língua estrangeira, segundo os PCN (1998a), tem um papel diante da construção da cidadania.

Considero que a coleção *Confluencia* favorece esse tipo de formação humana, intercultural e cidadã dos sujeitos leitores.

Caminhos a serem trilhados

Essas reflexões, a partir das categorias de análise, também me proporcionaram criar outras perguntas, as quais foram evidenciadas ao longo de cada capítulo e continuam ecoando nestas páginas de considerações finais, pela sua complexidade e pela incompletude intrínseca a todo ato investigativo.

Uma certeza com a qual encerro esta pesquisa de doutoramento é a constatação de que pensar o LDELE como lugar de memória histórica e cultural do ensino de espanhol e suas literaturas no Brasil será sempre uma tarefa inconclusa, pois a história e a cultura não são categorias fixas e findáveis, estão sempre em constante movimento de releituras e reconstruções. Por isso, reafirmo que é de fundamental importância que, nos cursos de graduação, em nosso caso específico, de Letras com licenciatura em espanhol, haja disciplinas que discutam a questão do LD e seu uso, e que se apresentem políticas públicas relacionadas ao LD, como o PNL D, para que os futuros professores cheguem às escolas mais preparados e autônomos, no sentido de serem também produtores de seu próprio material didático (voltado para as demandas de seu público meta), além de serem profissionais capazes de selecionar LD, adaptando, quando necessário, as atividades propostas ao seu contexto educativo. Essa é uma de minhas tarefas como professora universitária, em sala de aula do Ensino Superior em constante diálogo com a Educação Básica.

Em decorrência dessa questão, questiono: como os cursos de Letras preparam os futuros professores para o trabalho com o ensino de literatura nas aulas de Língua Estrangeira na Educação Básica? Isto é, como esses docentes em formação estão sendo preparados para trabalhar a literatura em sala de ELE com crianças e adolescentes? Pesquisas relacionadas a essa questão são fundamentais para entender a formação de professores de espanhol, se há uma preocupação em se discutir o ensino de literatura de língua espanhola na Educação Básica; se há, nos programas de disciplinas e em ementas dos cursos de Letras, as teorias sobre letramento literário e interculturalidade.

Além disso, o que se mostra também essencial são pesquisas de campo com professores da escola básica. O texto literário está ou não presente em suas aulas de ELE? Como os LDELE são trabalhados, no que diz respeito à literatura? A minha experiência como professora no Sudeste e Nordeste, especificamente nas cidades de Belo Horizonte e Ilhéus, e como palestrante dos cursos de formação docente do

CEALE/UFMG, que me permitiu viajar por muitos lugares do Brasil, mostrou-me, na prática, que há várias formas de apropriação e aplicação da literatura na sala de aula, sejam elas inseridas ou não em LD.

Além de pesquisas sobre formação de professores nos cursos de licenciatura e com os próprios professores em sala de aula, acredito ser de suma relevância pesquisas que levem em consideração os alunos da Educação Básica. Acredito que muitos desses alunos de Ensino Fundamental e Médio começam a ler após terem sido apresentados pelo LD a algum autor através de um conto ou poema. E, a partir daí, começam a buscar mais textos do mesmo autor porque gostaram. Isso aconteceu com uma ex-aluna minha, tal como me foi relatado em uma conversa afetiva, com a leitura de uma poesia traduzida da autora chilena Gabriela Mistral, proposta didática de um LDP. Esse fato evidencia o LD como uma porta aberta para que os alunos, principalmente os que têm poucas oportunidades de adquirir bens culturais, tenham acesso a autores e a textos literários que talvez nem chegassem a conhecer se não estivessem em seu LD.

Precisamos escutar os alunos. Durante toda minha pesquisa, senti necessidade de ir a campo, “descobrir” se as estratégias de ensino apresentadas nos LD são adequadas e inovadoras, do ponto de vista dos alunos. Em uma discussão após apresentação da palestra “O lugar do espanhol no sistema educativo baiano: legislação e orientações curriculares”, proferida por Soares (2014), no II Seminário do PROELE, uma professora de espanhol do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães, da cidade de Ilhéus, relatou que, em sua escola, estavam realizando reuniões com os alunos para que eles falassem sobre o currículo que gostariam de construir. No entanto, uma aluna, desconfiada das antigas práticas (de silenciamento dos discentes) perguntou: “ok, vocês estão nos ouvindo. Mas isso vai, realmente, aparecer? Nós seremos verdadeiramente ouvidos?” Segue o relato da professora:

Fizemos a discussão sobre o currículo escolar do estudante. Primeiro passamos a informação do que seria currículo, depois eles deveriam falar se as nossas aulas correspondiam às necessidades deles, se percebiam uma interdisciplinaridade de nossa disciplina com outras. Deveriam fazer sugestões para a melhoria do currículo deles. Esse momento foi feito em nossas aulas, o professor ministraria as questões e dois alunos, escolhidos pela turma, deveriam relatar o que foi dito. Por último, reuniram-se os alunos relatores com os professores presentes, coordenação e vice-direção para discussão das questões. Alguns professores se sentiram incomodados e não gostaram da atividade porque os alunos avaliaram nossas aulas e para a nossa surpresa também se

autoavaliaram. Foi riquíssimo, **mas percebo que continuará tudo da mesma forma** e a aluna (3º ano) não estará mais na escola para mais uma vez fazer o questionamento. (LEÃO, 2014, grifo nosso).

No relato da professora, verifica-se um desânimo: “continuará tudo da mesma forma”. Que forma é essa? A forma é clara: a de não se escutar o que os alunos da escola básica têm a dizer. É preciso, portanto, no que diz respeito aos LD, um dos construtores do currículo, ir à sala de aula e ouvir dos alunos quais são os pontos fracos e os pontos fortes da obra. Entretanto, para isso, teremos que nos despir da crença de que podemos definir isso por eles. Temos que perguntar e buscar entender suas respostas, sem qualquer desmerecimento.

Palavras finais

No contexto de sala de aula da Educação Básica, compreendo o LD como um objeto ao mesmo tempo cultural e ético. No caso específico do ensino de ELE, como dito anteriormente, o LD torna-se ainda mais importante, tendo em vista que tanto alunos como professores têm pouco acesso a textos em língua estrangeira. Ademais, a dimensão ética do LD pode ser explicada como o lugar de enunciação das obras didáticas e o modo como concretizam a visão metodológica e educacional dos autores em atividades.

Dessa maneira, estudar os LDELE e, conseqüentemente, conhecer quais são seus pressupostos teórico-metodológicos e suas propostas de atividades é uma forma de entender o que se espera e o que se oferta, atualmente, para a formação do estudante da escola básica.

O LD, enfim, é uma das ferramentas mais presentes e mais utilizadas nas práticas de letramento literário nas escolas, seja em língua materna ou estrangeira. Por isso, o estudo dessas obras será sempre, pedindo de empréstimo as palavras bakhtinianas da epígrafe (BAKHTIN, 2003, p. 348), um “diálogo inconcluso”, e para participar desse diálogo é preciso “interrogar, ouvir, responder, concordar”, enfim, engajar-se “totalmente na palavra” e “no tecido dialógico” do ato de aprender/ler/ensinar/viver.

Por fim, resta ainda retomar explicitamente a pergunta que se faz no título deste trabalho: tem pedra no caminho no trabalho proposto pela coleção *Confluencia* com a literatura? Sim, há pedras no caminho. **Quanto à coletânea:** pouca diversidade

de textos orais; ausência de textos multimodais e em mídias digitais; ausência de autores indígenas; pouca representatividade da escrita de autoria feminina e de autoria negra, além do fato de não haver nenhum texto literário oriundo da Guiné Equatorial.

Quanto às atividades: quando o foco é o tema, nas seções “Para entrar en materia” e “Para pensar y debatir”, no caso dos romances principalmente, faltaram atividades que contextualizassem a obra em relação a seu momento de produção; quando o foco é o gênero literário, na seção “Para investigar el género”, a proposta metodológica é transmissiva, desvalorizando o papel do aluno como um agente no processo de aprendizagem; quando o foco é a apreciação estética, o fato de não haver atividades para o texto literário reduz as possibilidades de entender a literatura como arte.

Entretanto, essas pedras não podem desqualificar todo o caminho que o texto literário percorreu na história do livro didático de espanhol – desde o *Manual de Español*, de Becker, até a coleção *Confluencia*, muitas pedras no caminho foram transformadas em pedras para se construir um novo caminho. Defendo que é nisso que precisamos continuar apostando.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. “Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005.” In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2007, p.79-91.

ARISTÓTELES. *A poética*. Tradução de Eudoro Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.

ASSIS, Eduardo. “Literatura afro-brasileira: um conceito em construção.” In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n.31. Brasília, jan-junho de 2008, p.11-23.

AZEVEDO, Dodô. “Artigo de opinião escrito no Jornal Folha de São Paulo”, em dezembro de 2017. Disponível em <<http://literofilia.com/?p=21755>>. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. “Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares.” In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.85-108.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, [1929-1930] 1981.

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso.” In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997, p.277-326.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, [1975] 2002.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar e FREITAS, Luciana (Org). *O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018. No prelo.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar e GALVÃO, Janaína (Org). *Dez anos da “Lei do espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: Viva voz, 2016.

BARROS, Fernanda. *O professor e a produção de textos escritos O que se ensina quando se ensina a escrever? Porque se ensina o que se ensina?* Tese de doutorado. Orientação: Janice Marinho. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e prefácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, [1977] 1979.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Brasiliense, [1984] 1988.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução Jaime Guinsburg. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, [1973] 1996.

BECKER, Idel. *Manual de espanhol: Gramática, História Literária e Antologia*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1818-1910).” In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, 2004, p.475-491.

BITTENCOURT, Teresinha da Fonseca Passos. “A língua literária e o ensino de português”. In: *Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. n. 33-34, 2008, p.187-201.

BOLAÑO, Roberto. “Discurso de Caracas (Venezuela).” Proferido na cerimônia de entrega do prêmio Rómulo Gallegos de Romance em 31 de outubro de 1999. In: *Letras Libres*, n.10, Cidade do México: Editorial Vuelta, [1999] 2004, p.40-43. Disponível em <<http://www.letraslibres.com/mexico/discurso-caracas-venezuela>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BOLOGNINI, Carmem Zink. “Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? - Resenha Crítica.” In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.17, Campinas, UNICAMP, 1991, p.43-56.

BOMBINI, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar editorial, 1989.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTERO, Fernando. *Mujer leyendo*. Técnica: Óleo sobre tela. 48,26cm x 37,46cm. Disponível em <<http://www.banrepcultural.org/obras/fernando-botero/mujer-leyendo>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, [1992] 1996.

BRAIT, Beth. “Língua e literatura: uma falsa dicotomia”. In: *Revista da Anpoll*. n.8, 2000, p.187-206.

BRASIL. *Lei nº 3.674, de 19 de janeiro de 1919*. Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para exercício de 1919. 1919. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro; Distrito Federal: Ministério da Educação e Saúde, 1938. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Decreto-Lei 4.244 de 09 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro; Distrito Federal: Ministério da Educação e Saúde, 1942. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Portaria Ministerial 127 de 03 de fevereiro de 1943*. Resolve expedir e determinar que se execute o programa de espanhol, que se anexa à presente portaria ministerial, dos cursos clássico e científico do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro; Distrito Federal: Ministério da Educação e Saúde, 1943. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Portaria Ministerial 566 de 13 de novembro de 1945*. Expede instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro; Distrito Federal: Ministério da Educação e Saúde, 1945. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1961. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1971. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Resolução nº58, de 22 de dezembro de 1976*. Estabelece a obrigatoriedade do estudo de Língua Estrangeira Moderna para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau. Brasília: Ministério da Educação, 1976. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987*. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1987. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br>>. Acesso em 22 de julho de 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1996. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), 1998a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb-educacao-basica-parametros-curriculares-nacionais-50-a-80-series>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), 1998b. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2003. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2005. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2006, p. 85-124; p. 127-164. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011*. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2008a. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas-do-livro/consultas>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2008b. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Resolução nº60, de 20 de novembro de 2009*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Guia do Livro Didático PNLD/2011 – Língua Estrangeira (Anos Finais do Ensino Fundamental)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretária de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNGEB*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretária de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2013a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Guia do Livro Didático PNLD/2014 – Língua Estrangeira (Anos Finais do Ensino Fundamental)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013b. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Guia do Livro Didático PNLD/2015 – Língua Estrangeira (Ensino Médio)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2015a. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas-do-livro/consultas>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 867*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. 2015b. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular BNCC-2ª versão*. Movimento pela base. Abril de 2015. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2016a. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 30 de abril de 2016.

BRASIL. *Guia do Livro Didático PNLD/2017 – Língua Estrangeira (Anos Finais do Ensino Fundamental)*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016c. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 193*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. 2016c. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

BRASIL. *Medida provisória nº 746*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016d. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

BRASIL. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2017a. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 22 de julho de 2017.

BRASIL. *Guia do Livro Didático PNLD/2018 – Língua Estrangeira (Ensino Médio)*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de abril de 2017*. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2017c. Disponível em <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

BRASIL. *Portaria Ministerial 1321 de 18 de outubro de 2017*. Divulga a relação de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro; Distrito Federal: Ministério da Educação, 2017d. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular BNCC-3ª versão*. Educação é a base. Abril de 2017. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2017e. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

BRUNO, Fátima Cabral. “O livro didático e a reforma do pensamento”. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar e FREITAS, Luciana (Org). *O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018. No prelo.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. “Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo”. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth.

(Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: Letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p.73-116.

CALVINO, Ítalo. “Por qué leer a los clásicos.” In: *¿Qué es un clásico?* Cuadernos culturales. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2013, n.3.

CAMPBELL, Shirley. “Entrevista concedida à revista digital costarriquenha *Literofilia*, realizada por Carlos Morera Berta”, em fevereiro de 2015. Disponível em <<http://literofilia.com/?p=21755>>. Acesso em 10 de junho de 2016.

CANALE, Michael e SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*. v.1, 1980, p.01-47.

CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem.” In: *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, 1972, p.77-92.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 2011.

CAPAVERDE, Tatiana. *Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica*. Dissertação de mestrado. Orientação: Márcia Ivana de Lima e Silva. Porto Alegre: UFRS, 2004.

CARBONELL, Jaume. *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CAVALCANTI, Diogo de Hollanda. “O deslocamento como lugar de enunciação na literatura hispano-americana contemporânea”. In: *Cadernos Neolatinos* (UFRJ), v. 1, p.78-90, 2016, p.78-90.

CELADA, María Tereza; GONZÁLEZ, Neide Maia. “Los estudios de Lengua Española en Brasil”. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 2000, p.35-58.

COCOM PECH, Jorge Miguel. “El retorno literario de las voces antiguas de América.” In: *Revista Isees*. nº 8, dezembro de 2010, p.111-130.

COIMBRA, Ludmila e CHAVES, Luiza. *Cercanía joven*. São Paulo: Edições SM, 2016.

COIMBRA, Ludmila; MARIANO, Luciana; NASCIMENTO, Rose. “Implantação da Lei 11.161/2005 e da Resolução CEE 173/2011 na Bahia: a passos não tão largos, porém firmes e fortes.” In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO,

Janaina (Org.). *Dez anos da “Lei do Espanhol”*. Belo Horizonte: Viva voz, 2016, p. 229-245.

COLASANTI, Marina. “Avaliando minha dívida com a leitura”. In: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Petrópolis, 2008, p.166-170.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

COMPANON, Antoine. *Literatura pra quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José; CAVALLARI, Juliana. (Org.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino*. Campinas: Pontes, 2016.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSON, Rildo. “O espaço da literatura na sala de aula”. In: PAIVA, Aparecida *et al* (Org.). *Literatura*. Coleção Explorando o Ensino (Volume 20). Brasília. DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2010, p.55-68.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo. “Letramento literário”. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria; BREGUNCI, Maria. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014c, p.185-186.

COSTA, Elzimar e FREITAS, Luciana. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.

COSTA, Elzimar e BARROS, Cristiano. “Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol”. In: COSTA, Elzimar e BARROS, Cristiano (Org.) *Espanhol: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.85-118.

COSTA LIMA, Luiz. “A questão dos gêneros”. In: COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, v.1, p.237-274.

CUNHA, Maria. “Experiência Estética Literária”. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria; BREGUNCI, Maria. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p.112-113.

DA VINCI, Leonardo. “O cavalo” (1503). Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/690950767800470989/>>. Acesso em 13 de abril de 2017.

DAHER, Carmen. “Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil”. In: *Hispanista*, n° 27, 2006, p.01-12.

DAHER, Carmen; SANT’ANNA, Vera. “Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético.” In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar;

GALVÃO, Janaína (Org.). *Dez anos da “Lei do Espanhol”*. Belo Horizonte: Viva voz, 2016, p.97-122.

DAHER, Carmen; SANT’ANNA, Vera; FREITAS, Luciana. “Breve Trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD.” In: *Eutomia – Revista de Literatura e Linguística*. Recife: UFPE, 2013, p.407-426.

DALVI, Maria Amélia. *Conferência de abertura do X Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas*. Campina Grande, UFCG. 22 de novembro de 2017.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle e SCHENEUWLY, Bernard. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: DOLZ, Joaquim e SCHENEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1986] 1994.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. 2ª ed. São Paulo. Perspectiva, [1979] 2002.

EICHENBAUM, Boris. “A teoria do método formal”. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. São Paulo: Editora UNESP, 2013, p.31-82.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel María. “La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil”. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 2000, p.39-80.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel María. “Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade”. In: *Relatório final de pesquisa não financiada*. Universidade de São Paulo, 2012.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel María e RINALDI, Simone. “O processo de produção de materiais didáticos”. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar e FREITAS, Luciana (Org). *O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018. No prelo.

FALABELLA, Cida. “Teatro e literatura: encontros e possibilidades.” In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2007, p.137-144.

FERREIRA, Luisa Damulakis Sanches. *Reflexos paralelos: desdobramentos identitários da representação hispânica nos Estados Unidos*. Dissertação de mestrado. Orientação: Suzane Costa. Salvador: UFBA, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 30ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1993] 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51.^a ed. São Paulo: Cortez, [1981] 2011.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1993] 2015.

FREITAS, Luciana. “Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de espanhol no Rio de Janeiro”. In: *Hispanista*. Vol. XII, n. 46, julho-agosto, 2011, p.01-20.

FREITAS, Luciana e GUIMARÃES, Anselmo. “Memória do livro didático de espanhol no Brasil”. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar e FREITAS, Luciana (Org). *O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018. No prelo.

GALEANO, Eduardo. “El dominio enloquece al mundo: Galeano”. Entrevista realizada por Armando Tejada, maio de 2008. In: *La jornada*. México: UNAM, 2008. Disponível em<<http://www.jornada.unam.mx/2008/05/30/index.php?section=cultura&article=a52n1cul>> Acesso em 10 de julho de 2016.

GARCÍA LORCA, Federico. “Declaración a Diego Gerardo”. In: GERARDO, Diego. *Antología de la poesía contemporánea*. Madri: Signo, 1934, p. 423.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBARAL DE HARO, Andrés. *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

GONZÁLEZ, Neide Teresinha Maia. “La utilización del texto literário en las clases de lengua extranjera”. In: SILVA, Pedro Câncio da (Org.). *Língua, literatura e integração hispano-americana*. Porto Alegre: SEC, Editora da UFRGS, 1990, p.116-123.

GUIMARÃES, Anselmo. “Livros didáticos de espanhol publicados no Brasil.” In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. p.01-14.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Brasília. Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HORACIO. “Arte Poética: Epistula ad Pisonem”. In: BRANDÃO, Roberto; BRUNA, Jaime. *A poesia clássica*. São Paulo: Cultrix, 2005, p.55-68.

IANNI, Octavio. “Literatura e consciência.” In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, nº. 28. São Paulo: USP, 1988, p. 91-99.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/downloads>>. Acesso em: abr. 2017.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.

JAUSS, Hans Robert. “A Estética da Recepção: Colocações Gerais.” In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.43-61.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação a teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. “Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura.” In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p.113-134.

KENSKI, Vani Moreira. “O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.” In: VEIGA, Ilma (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 8ª ed. v. 1. Campinas: Papirus, 1996, p.127-148.

KLEIMAN, Ângela. “Levantamento de hipóteses de leitura”. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria; BREGUNCI, Maria. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p.188.

KLEIMAN, Ângela. “Letramento e formação do professor de espanhol”. In: ANDRADE, Antonio et al. *Caminhos do hispanismo: vozes críticas, tendências teóricas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p.191-210.

KULIKOWSKI, Maria Zulma. “La lengua española en Brasil: un futuro promisor”. In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 45-52.

LAGMANOVICH, David. “El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones.” In: *Iberoamericana*. Ano IX, n.36, 2009, p.85-96.

LAHOZ FUNES, Ana. “El microrrelato en la clase de ELE: aplicación didáctica.” In: *Suplementos MarcoELE*. N. 15, Julho a Dezembro de 2012, p.03-64.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LANGLADE, Gérard. “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luzia. *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013, p.25-38.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVOU ZOUNGBO, Victorien (et al). *Sobre africanidad, Afro-hispanidad, Ecuatoguineidad: poéticas, agencias y prácticas discursivas*. Dezembro de 2012, p. 01-42. Disponível em <<http://sitedugrenal.e-monsite.com/pages/page-7.html>>. Acesso em 15 de março de 2016.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LEFFA, Vilson. “O ensino de LE no contexto nacional”. In: *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999, p.13-24.

LIMA, Andréa Terra. *Nos cruzamentos da selvageria: uma poética do portunhol*. Orientação: Rita Lenira de Freitas Bittencourt. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

LINIERS. *Enriqueta*. Disponível em <<http://www.porliniers.com/tiras/browse>>. Acesso em 15 de março de 2016.

LOUREIRO, Valéria e MARENGO, Sandro. “Articulações e usos do material didático de espanhol em escolas públicas estaduais de Sergipe: (des)alinhamentos com as políticas públicas de ensino?” In: *Interfaces científicas*. Educação. Aracajú, v.4, n.2, fev. 2016, p.83-96.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍN, Alicia. “Biografias”. In: *Casa de América*, 2003. Disponível em <<https://www.pinterest.es/LaGranGallery/alicia-mart%C3%ADn-la-gran/>>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jesús. “O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta.” In: GIMENO SACRISTÁN, José. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p.209-225.

MARTINS Aracy Alves. “Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola.” In: *Anped*, 2001. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc>. Acesso em 23 de julho de 2016.

MATOS, Doris. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. Tese de doutorado. Orientação: Márcia Paraquett. Bahia: UFBA, 2014.

MENDES, Edleise. “Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2”. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.355-377.

MENDES, Edleise. “A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2”. In: *EntreLínguas*. Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015, p.203-221.

MILTOS, Alberto. “Tejedoras de ñadutí II”. In: *Portal Guarani*, 2007. Disponível em <http://www.portalguarani.com/186_alberto_miltos/3546_tejedoras_de_nanduti_ii_2007__obra_de_alberto_miltos.html>. Acesso em 13 de agosto de 2015.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

NASCENTES, Antenor. “Discurso.” In: *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. X, n. 17, [1952] 2007. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/17/08.htm>>. Acesso em 17 de ago. de 2015.

NASCIMENTO, Magnólia. “Tecendo leitores, construindo leituras: o texto literário em língua espanhola.” In: PARAQUETT, Márcia; TROUCHE, André (Org.). *Formas*

& linguagens: tecendo o hispanismo no Brasil. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004, p.179-188.

NASCIMENTO, Magnólia. “Las relaciones entre la enseñanza de una lengua extranjera y su literatura.” In: *Anuario brasileños de estudios hispánicos*. Consejería de Educación, Embajada de España en Brasil, 2009, p.139-145.

NASCIMENTO, Magnólia. “Algunas notas sobre la literatura española y el aprendizaje de ELE.” In: *Actas del XII Congreso brasileño de profesores de español*. Brasília: Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2010, p.131-134.

NASCIMENTO, Magnólia. “La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: ¿eso importa?” In: CORDEIRO, André Lima et al (Org). *Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção*. Pedro e João Editores: 2014, p.155-173.

NASCIMENTO, Magnólia e TROUCHE, André. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: Editora CCAA, 2008.

NERUDA, Pablo. *Confieso que he vivido*. Barcelona: Seix Barral, 1974, p.24.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.” In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003, p.53-84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. “Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico.” In: *Revista (Con) Textos Linguísticos*. Vitória, v.8, n.10.1, 2014, p. 344-357.

PARANÁ. *Currículo Básico para o ensino de 1º grau para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEEPR / FASUL, 1990. Disponível em: <https://fasul.edu.br/portal/files/biblioteca_virtual/7/curraculobasicoparaescolapublicadoestadodoparana.pdf>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

PARAQUETT, Márcia. “Da abordagem estruturalista à comunicativa: em esboço histórico do ensino de espanhol/LE no Brasil”. In: TROUCHE, André.; REIS, Livia. (Org.). *Hispanismo 2000*. Brasília: Associação Brasileira de Hispanistas, 2001. v.1.

PARAQUETT, Márcia. “As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações.” In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006. p.115-146.

PARAQUETT, Márcia. “O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.” In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, 2009, p.123-137.

PARAQUETT, Márcia. “Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros.” In: COSTA, Elzimar; BARROS, Cristiano. (Org.)

Espanhol: ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.137-156.

PARAQUETT, Márcia. “A América Latina e materiais didáticos de espanhol como ELE.” In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012a, p.379-404.

PARAQUETT, Márcia. “O texto literário hispano-americano e o ensino de base intercultural.” In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia (Org.). *Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem, 2012b, p.211-234.

PARAQUETT, Márcia. “*E la nave va*: livros didáticos de espanhol no Brasil”. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar e FREITAS, Luciana (Org). *O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018a. No prelo.

PARAQUETT, Márcia. “Estratégias para enfrentar possíveis dificuldades no uso do texto literário nas aulas de Espanhol”. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar e FREITAS, Luciana (Org). *O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018b. No prelo.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2ª ed, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Jaime Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. v.1, 1965.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PAULINO, Graça et al. “Formação de leitores: a questão dos cânones literários.” In: *Revista Portuguesa de Educação*, v.17, n.1. Braga: UNAEMEX, 2004, p.47-62. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417104.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

PAULINO, Graça. “Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários.” In: *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUPel, 2010, p.154-166.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe; RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. *Vamos a hablar: curso de lengua española*. São Paulo: Ática. v.1, 8ª ed., 2000.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PENNYCOOK, Alastair. “A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica.” In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.21-46.

PÉREZ TAPIAS, José Antonio “Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas.” In: GIMENO SACRISTÁN, José. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p.126-136.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura para todos.” In: *Literatura e sociedade*. n.9, Universidade de São Paulo; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada, 2006, p.17-29.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. “O espanhol como disciplina escolar no Paraná (1942-1990).” In: *Educar en revista*. n.18, 2001, p.244-245. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.445>>. Acesso em 04 de dezembro de 2017.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. “Lecturas Selectas: língua e civilização nos livros didáticos de espanhol publicados nas décadas de 40 e 50 no Brasil.” In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação, História e memória da educação brasileira*. Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002, p.01-12.

PINHEIRO-CORREA, Paulo et al. *Confluencia*. São Paulo: Moderna, 2016.

PORTO, Elisa et al. *Professor Leônidas: uma fotobiografia*. Disponível em <<http://professorleonidas.com>>. Acesso em 12 de abril de 2015.

PRETTO, Juliana. “Letramento literário nas aulas de espanhol para o ensino médio”. In: *Anais do 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol*. São carlos: 2017, p.565-572.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. “Áfricas Lusófonas, África Iberógrafa: a experiência literária da Guiné Equatorial.” In: *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v.1, n.1, 2010, p.01-08.

QUINO. *Mafalda: todas as tiras*. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O papel da lingüística aplicada”. In: MOITA LOPES, Luiz. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.149-167.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós- graduação*. São Paulo: Loyola, 2002.

RANGEL, Egon. *A escolha do livro didático de português: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

REIS, Livia. *Conversas ao sul: ensaios sobre literatura e cultura latino-americana*. Niterói: EdUFF, 2009.

RODRIGUES, Fernanda. “Leis e línguas: o lugar do espanhol na escolar brasileira.” In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar (Org.). *Espanhol: Ensino Médio*. Coleção Explorando o Ensino (Volume16). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, p.13-24.

RODRÍGUEZ, Nataly Dennise. *Mi pueblo, mi planeta*. Pintura. Disponível em <<http://noticias.universia.edu.pe/tiempo-libre/noticia/2010/05/27/694237/creatividad-ganadora-alumna-peruana-gana-concurso-pintura.html>>. Acesso em 22 de maio de 2016.

ROJO, Violeta. *Breve manual para reconocer minicuentos*. In: *El Cuento en Red*. N. 22, 2010. Disponível em <www.cuentoenred.xoc.uam.mx>. Acesso em 04 de julho de 2017.

ROJO, Roxane. “Materiais didáticos no ensino de línguas”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p.163-196.

ROSENBLAT, Louise. *Literatura como exploración*. México: FCE, [1938] 2002.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ROUXEL, Annie. “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?” In: *Cadernos de Pesquisa, FCC*, v.42 n.145, jan./abr. 2012, p.272-283.

ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino de literatura.” In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-34.

ROUXEL, Annie. “Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor.” In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). *Memórias da Borborema 4 – Discutindo a Literatura e seu ensino*. Campina Grande (PB): ABRALIC, 2014, p.19-36.

ROUXEL, Annie; REZENDE, Neide Luzia; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. “Um sujeito para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel”. In: *Revista Teias*. v.16, n.41, 2015, p.290-294.

SAINTE-BEUVE, Charles-Augustin. “¿Qué es un clásico?” In: *Cuadernos culturales*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, n.3, [1850] 2013, p.17-36.

SÁNCHEZ, Aquilino et al. *Entre nosotros*. Madrid: SGEL,1982.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Juan Guillermo. *Memoria e invención en la poesía de Humberto Ak'abal*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2012.

SIGNORINI, Inês. “Apresentação.” In: Signorini, Inês. (Org.) *Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores*. Campinas:

Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Gilberto Ferreira da. “Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação.” In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.17-52.

SILVA, Tomaz Tadeu de. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, Tomaz Tadeu de. (Org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.01-09.

SOARES, Angélica. *Gêneros Literários*. 7ª ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. “Um olhar sobre o livro didático.” In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.2, n.12, nov./dez., 1996, p. 52-63.

SOARES, Magda. “Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa.” In: BASTOS, Neusa. (Org.). *Língua Portuguesa*. História, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda. “Que professor de português queremos formar?” In: *Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística*. Brasília: n.25, ago., 2001a. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em 22 de janeiro de 2015.

SOARES, Magda. “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil –ALB, 2001b, p.31-76.

SOARES, Magda. “Ler, verbo transitivo.” In: PAIVA, Aracy (Org). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 29-34.

SOARES, Magda. “Livro didático: contra ou a favor?” Entrevista de 2002. In: *Revista Nós da Escola*, Ano 1, N.2, Rio de Janeiro: Educação Multirio, 2003. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_mr_chamada_materia&task=download&format=raw&id=3185>. Acesso em 7 de fevereiro de 2014.

SOARES, Magda. “O jogo das escolhas.” In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al (Org). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.19-33.

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil.” In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.17-48.

SOARES, Rogério. *Palestra* “O lugar do espanhol no sistema educativo baiano: legislação e orientações curriculares”, no II Seminário do PROELE. Ilhéus, UESC. 25 de novembro de 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editora Graó, 2011.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. São Paulo: Autêntica, 2007.

SPALDING, Marcelo. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. Dissertação de mestrado. Orientação: Ana Lúcia Tettamanzy. Porto Alegre: UFRS, 2008.

SPALDING, Marcelo. “O Protagonismo do leitor do miniconto contemporâneo.” In: *Revista Ensiqlopédia, FACOS/CNEC Osório*. V.9, N.1, Outubro de 2012. Disponível em <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/o_protagonismo_do_leitor_no_miniconto_contemporaneo.pdf>. Acesso em 29 de agosto 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento de reesistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Fábio Marques. *Espanhol – língua estrangeira para brasileiros: políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Orientação: Iraide Marques de Freitas Barreiro. São Paulo: UNESP, 2009.

SOUZA, Josiley Francisco de. “Literatura oral”. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria; BREGUNCI, Maria. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014c, p. 185-186.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 2ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOMASSINI, Graciela; COLOMBO, Stella Maris. “La minificción como estrategia pedagógica en los procesos de comprensión y producción textual.” In: ZAVALA, Lauro. *Lecturas simultáneas. La enseñanza de la lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*. México: UAM, 1999, p.119-140.

TORRES GARCÍA, Joaquín. “América Invertida” (1943). Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/159244536795445496/>>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

TORRES GARCÍA, Joaquín. “La escuela del sur (1944).” In: TELES, Gilberto; MULLER-BERGH, Klauss. *Vanguardia Latinoamericana: historia, crítica y documentos*. Tomo V. Madrid: Iberoamericana, 2009.

URIBURU, Nicolás. “Ni arriba ni abajo” (1993). Disponível em <<http://www.nicolasuriburu.com.ar/>>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

VALLS, Fernando. *Soplado vidrio y otros estudios sobre el microrrelato en español*. Madrid: Páginas de Espuma, 2008.

VIDOTTI, Joselita. *Políticas lingüísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*. Tese de doutorado. Orientação: Marisa Grigoletto. São Paulo: USP, 2012.

VIEIRA, Marta. “Suportes de escrita”. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria; BREGUNCI, Maria. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p.315-316.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Internacional. Lima/Peru, 2005.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAVALA, Lauro. “El cuento ultracorto: hacia un nuevo Canon literario.” In: *Nouvelles, cuentos, short stories. Xochimilco*, México: UAM, 2006. Disponível em: <<http://webs.uolsinetis.com.ar/rosae/breve10.htm>>. Acesso em 10 de abril de 2017.

ZAVALA, Lauro. “De la teoría literaria a la minificción posmoderna.” In: *Ciencias Sociais Unisinos*. Janeiro/Abril, 2007, p.86-96.

ZAVALA, Lauro. “Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad, virtualidad.” In: *El Cuento en Red - Revista electrónica de teoría de la ficción breve*, n. 1, 2000, p.50-60.