

VANESSA PANSANI VIANA

A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO *ESPAÑOL ;ENTÉRATE!* (2009)

**ASSIS
2017**

VANESSA PANSANI VIANA

A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO *ESPAÑOL ¡ENTÉRATE!* (2009)

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ester Myriam Rojas Osorio

Bolsista: CAPES

ASSIS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

V126L Viana, Vanessa Pansani
A literatura no livro didático *Español ¡Entérate!*(2009) /
Vanessa Pansani Viana. Assis, 2017.
202 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Dr^a Ester Myriam Rojas Osorio

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Livros didáticos.
3. EF. 4. Literatura - Estudo e ensino. I. Tít-
tulo.

CDD 371.32
460.7



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO DE **VANESSA PANSANI VIANA**, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS.

Ao dia 03 de fevereiro de 2017, às 14:00:00 horas, no(a) Miniauditório de História, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO do(a) UNESP/ASSIS, Profa. Dra. KÁTIA RODRIGUES MELLO MIRANDA do(a) UNESP/ASSIS, Profa. Dra. MARIA AMÉLIA DALVI SALGUEIRO do(a) UFES/VITÓRIA, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de VANESSA PANSANI VIANA, intitulada "A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO ESPAÑOL ¡ENTÉRATE! (2009)". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO



Profa. Dra. KÁTIA RODRIGUES MELLO MIRANDA



Profa. Dra. MARIA AMÉLIA DALVI SALGUEIRO

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Primeiramente a Deus, que me permitiu chegar até aqui. Os caminhos foram tortuosos, mas a aprendizagem, insubstituível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo auxílio financeiro e incentivo à pesquisa.

À minha orientadora, professora Doutora Ester Myriam Rojas Osorio, pela generosidade, apoio e incentivo tão carinhosamente cedidos durante este percurso.

Ao professor Doutor Antonio Roberto Esteves, pela acolhida de sempre e pelas orientações tão gentilmente doadas.

Às professoras Doutoradas Kátia Rodrigues Mello Miranda e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, pelos esclarecimentos durante o processo de qualificação e indicações de leituras tão fundamentais ao estudo.

À professora Doutora Maria Amélia Dalvi, que mesmo à distância contribuiu com disposição, auxiliando com seu amplo conhecimento na área.

À minha família: meu esposo Valdair Alves Viana, meus filhos Teodoro e Heitor, pelo amor incondicional e paciência, amo vocês. Aos meus pais: Nilza Rosa da Silva Pansani e Onorivaldo Pansani, pela oportunidade da formação que tive.

Às minhas amigas de sempre: Camila Garcia Longo, Marcela Hebler Barbosa, Rosemeire Cruz Nunes, que longe sempre estiveram perto; companheiras de grande parte desta minha trajetória.

E, enfim, meus agradecimentos a todos os meus professores, fundamentais em todos os momentos de minha vida. Sem eles, esse trabalho não seria possível.

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 apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

(Mikhail Bakhtin)

VIANA, Vanessa Pansani. **A literatura no livro didático ;Español ;Entérate! (2009)**. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

RESUMO

Esta dissertação investigou como os textos literários foram explorados na coleção didática *Español ;Entérate!* (2009), a primeira coleção destinada ao EF II para o ensino da Língua Espanhola, juntamente com a *Saludos* (2009). As duas edições foram aprovadas pelo primeiro exame do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Estrangeira (LE), ocorrido em 2011, o qual avaliou várias coleções de língua inglesa e espanhola para distribuição nas redes públicas de ensino. A coleção *Español ;Entérate!* foi eleita em nosso estudo, por ter sido adotada nas escolas públicas e Centro de Estudos de Línguas (CEL) do estado de São Paulo. Em nossa análise utilizamos como abordagem teórico-metodológica os conceitos de alteridade e dialogia, oriundos do Círculo de Bakhtin. Por meio deles, analisamos se a forma de edição dos textos literários, nos quatro livros dessa coleção didática, preserva a estrutura do discurso literário e se os exercícios formulados a partir de tais textos privilegiam também esta característica, bem como se a configuração deles permite uma relação de diálogo entre o aluno e os textos. Essas indagações foram feitas por acreditarmos que o dialogismo e a alteridade, presentes no discurso literário, são aspectos fundamentais para o enriquecimento cultural do discente que está aprendendo uma nova língua. Dessa forma, o processo histórico sobre a constituição de programas educacionais, como o PNLD, sobre a elaboração de diretrizes, como aquelas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Currículo do estado de São Paulo, assim como a tentativa de inserção da língua espanhola em nosso país, foram fatores que incorporamos às discussões, para que, sob a perspectiva dos mecanismos macros da área da educação, pudéssemos compreender os desdobramentos dos mecanismos micros, como o livro didático, que é, de alguma forma, um produto da inter-relação desses mecanismos. Portanto, a literatura, tida como um bem indispensável e patrimônio cultural de qualquer nacionalidade, precisa e deve ter a sua configuração estudada nos livros didáticos, pois ela faz parte dos conteúdos editados nesses materiais.

Palavras-Chave: Literatura. Livro Didático. ELE. Alteridade. Dialogia.

VIANA, Vanessa Pansani. **Literature in the textbook *Español ¡Entérate!* (2009)**. 2017. 202 f. Thesis (Master's in Letters). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

ABSTRACT

This thesis was carried out to analyze how the literary texts were explored in the didactic collection *Español ¡Entérate!* (2009), the first collection used in Middle School for the teaching of Spanish, together with the collection *Saludos* (2009). The two collections were approved by the first exam of the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) of Spanish, which took place in 2011, which evaluated several collections of English and Spanish languages for distribution in public schools. The collection *Español ¡Entérate!* was chosen in our study for it was adopted in the public schools and language studies centers (Centro de Estudos de Línguas, CEL) of the state of São Paulo. The methodological approach are the concepts of alterity and dialogism proposed by the Bakhtin Circle. By means of them we analyze whether the form of editing the literary texts in all the four books of this didactic collection preserves the structure of the literary discourse, and if the worksheets proposed for such texts also privileges this characteristic, as well, if the configuration of these exercises allows a dialogue between the student and the texts. These questions were asked because we believe that the concepts of dialogism and alterity present in the literary discourse are fundamental for the student to broaden his horizons while learning a new language. The historical process on the constitution of educational programs, such as those PNLD, the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) and the Curriculum of the state of São Paulo, as well as the attempt to insert the teaching of Spanish language in this curriculum were factors that we incorporate in this study, so that, from the perspective of the macro mechanisms of the education area, we could understand the unfolding of the micro mechanisms, such as the configuration of the textbook (LD), which is in some way a product of the interrelationship of this structure. Therefore, literature, considered as precious, and a cultural patrimony of any nationality, needs and must be studied in textbooks, as it is part of the contents edited in them.

Keywords: Literature. Textbook. ELE. Otherness. Dialogical.

VIANA, Vanessa Pansani. **Literatura en el libro de texto *Español ¡Entérate!* (2009)**. 2017. 202 f. Tesis (Maestría en Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2017.

RESUMEN

Esta tesis de maestría investigó cómo se exploran los textos literarios en la colección didáctica *Español ¡Entérate!* (2009), la primera colección diseñada para educación secundaria en la enseñanza de la lengua española, junto con *Saludos* (2009). Las dos obras se aprobaron por el primer examen del Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de Lengua Extranjera (LE), el 2011, que evaluó varias colecciones de inglés y español para su distribución en las escuelas públicas. La colección *Español ¡Entérate!* se eligió en nuestro estudio, ya que se adoptó en las escuelas públicas y Centros de Estudos de Línguas (CEL) de Sao Paulo. Empleamos como enfoque teórico y metodológico los conceptos de alteridad y dialogismo propuestos por las ideas del Círculo de Bakhtin. A través de ellos, analizamos si la forma de edición de textos literarios en los cuatro libros de esta colección didáctica conserva la estructura del discurso literario y si los ejercicios formulados para estos textos también han destacado esa característica, además, examinamos si su configuración permite una relación de diálogo entre el estudiante y los textos. Hicimos estas preguntas porque creemos que los conceptos de dialogismo y la alteridad, presentes en el discurso literario, son aspectos fundamentales para el enriquecimiento cultural del estudiante que está aprendiendo un nuevo idioma. Por lo tanto, el proceso histórico de la constitución de programas educativos como PNLD en el desarrollo de directrices, tales como las de los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) y el Currículo de Estado de São Paulo, así como el intento de insertar el idioma español en nuestro país, fueron factores que hemos incorporado a las discusiones, por lo que, desde la perspectiva de los mecanismos macro del campo de la educación, podríamos entender las ramificaciones de los mecanismos micro, tales como el libro de texto, que es, de alguna manera, un producto de la interrelación de estos mecanismos. Por lo tanto, la literatura, considerado como esencial y patrimonio cultural de cualquier nacionalidad, necesita tener su configuración estudiado en los libros de texto, porque es parte del contenido editado en ellos.

Palabras-clave: Literatura. Libro de texto. ELE. Alteridad. Dialogía.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE	Associação Brasileira de Editores de Livros Educativos
Abrelivros	Associação Brasileira dos Editores de Livros
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CD	Compact disc
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
CNLD	Comitê Nacional do Livro Didático
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DE	Diretoria de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
EM	Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação

OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PET	Programa Educação para Todos
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLA	Programa do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEESP	Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TEC	Tarifa Externa Comum
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Figura 01 - Capa <i>Español ¡Entérate!</i> Material de Divulgação.....	76
Figura 02 - Capa de <i>Español ¡Entérate!</i> do PNLD 2011	76
Figura 03 - Obras indicadas para o <i>Tercer Grado</i>	83
Figura 04 - Capa de <i>Querida Susi, Querido Paul</i>	88
Figura 05 - Capas correspondentes às edições citadas, respectivamente	93
Figura 06 - Capa original do livro <i>La bruja Mon</i>	100
Figura 07 - Indicação de faixa etária da Editora SM	102
Figura 08 - Capa original da <i>Revista Bravo</i>	103
Figura 09 - Capa do livro <i>Diário de um adolescente hipocondríaco</i>	113
Figura 10 - Capa do livro <i>Otroso</i>	125
Figura 11 - Catálogo Alfaguara de literatura infantil e juvenil de 2015.....	126
Figura 12 - Livro <i>Manual de las almas errantes</i> (1998), da Editora Zaragoza	133
Figura 13 - Foto de Málaga, España	135
Figura 14 - Foto de Madrid, <i>Puerta del Sol</i> , España.....	135
Figura 15 - Capa do livro <i>Los telepiratas</i>	139
Gráfico 01 - Nacionalidade dos autores dos textos literários analisados	150
Gráfico 02 - Divisão das nacionalidades dos autores dos textos literários analisados	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Qualificação do PNLD 2011 para os LDs de LE	79
Quadro 02 - Classificação das obras segundo valores e gêneros textuais	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E SEU CONTEXTO:	
1.1 A língua espanhola no Brasil	23
1.2 A língua espanhola no Currículo do estado de São Paulo e o Centro de Estudos de Línguas (CEL)	28
1.3 As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) para o livro didático.....	37
1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Espanhola (PCNs)	40
1.5 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	43
2. EM BUSCA DO SUJEITO LEITOR	
2.1 Literatura em livros didáticos?	54
2.2 A literatura no ensino da língua estrangeira	59
2.3 O discurso ficcional para o sujeito da educação	64
2.3.1 Filme <i>Mais estranho que a ficção</i> (2005)	65
2.3.2 “Não sei quantas almas tenho”, Fernando Pessoa	68
3. ANÁLISE DOS TEXTOS LITERÁRIOS DA COLEÇÃO <i>¡ESPAÑOL ENTÉRATE!</i> (2009)	
3.1 Aspectos gerais da coleção.....	75
3.2 <i>Español ¡Entérate!</i> – Sexto Ano.....	80
3.2.1 <i>Querida Susi, querido Paul</i>	81
3.2.2 “La plaza de la torre”, “Nocturno” e “El primer resfriado”	92
3.2.3 “El reloj” (Apéndice)	100
3.3 <i>Español ¡Entérate!</i> – Sétimo Ano.....	106
3.3.1 <i>El regreso al cuaderno de hojas blancas</i>	106
3.3.2 <i>Diário de um adolescente hipocondríaco</i>	112
3.3.3 <i>Quién cuenta un cuento</i>	118
3.3.4 <i>Pisco pasea por la ciudad</i> (Apéndice).....	122
3.4 Livro <i>Español ¡Entérate!</i> – Oitavo Ano.....	124
3.4.1 “La panda” (<i>Otroso</i>).....	125
3.5 <i>Español ¡Entérate!</i> – Nono Ano.....	132

3.5.1	<i>El manual de las almas errantes</i>	132
3.5.2	<i>Los telepiratas</i>	138
3.6	Outras reflexões	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS		155
REFERÊNCIAS		164
ANEXOS		178
ANEXO A		178
ANEXO B		179
ANEXO C		180
ANEXO D		181
ANEXO E		182
ANEXO F		183
ANEXO G		184
ANEXO H		185
ANEXO I		186
ANEXO J		187
ANEXO K		188
ANEXO L		189
ANEXO M		190
ANEXO N		191
ANEXO O		192
ANEXO P		193
ANEXO Q		194
ANEXO R		195
ANEXO S		196
ANEXO T		197
ANEXO U		198
ANEXO V		199
ANEXO W		200
ANEXO X		201
ANEXO Y		202

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a avaliar as coleções dos livros de língua estrangeira (Inglês e Espanhol), por meio da Resolução CD FNDE nº 60 de 20/11/2009, revogada e substituída pela Resolução Nº 42, de 28/08/2012. O documento em seu Art. 1º 1º § dispõe:

As escolas do Ensino Fundamental serão beneficiadas com:
[...] VI - livros didáticos, seriados e consumíveis, para 6º ao 9º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e VII - acervos de dicionários, para uso em salas de aula de 1º ao 9º ano, com tipologia adequada para cada faixa etária (FNDE, 2012, p. 1).

A primeira demanda de livros didáticos (LD) de língua estrangeira (LE) avaliada pelo PNLD para distribuição nas escolas públicas foi realizada em 2011. Verificamos, assim, que, por meio dessa tênue linha histórica, o envio das coleções de LE para as instituições públicas de ensino é recente.

Os livros das coleções *Español ¡Entérate!* (2009), da Editora Saraiva, autoria de Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Silvia Ferrari de Arruda, e *Saludos* (2011), da Editora Ática, autoria de Ivan Rodrigues Martins, foram os primeiros exemplares de língua espanhola, do Ensino Fundamental (EF) II, avaliados aprovados pelo PNLD.

No ano de 2011, muitas escolas da rede pública do estado de São Paulo receberam a coleção *Español ¡Entérate!* como forma de oferecer o curso de língua espanhola, em cumprimento à Lei 11.161/2005¹, que objetivava tornar a oferta desse idioma obrigatória ao

¹ **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do EF de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Ensino Médio e facultativa ao EF II, até o ano de 2010. Porém, a partir de 2014, a coleção não foi mais adotada no estado pelo motivo de o ciclo de distribuição do PNLD ser trienal², portanto o prazo de uso dos livros venceu no final de 2013. Dessa forma, quando uma nova avaliação foi realizada pelo programa, com a seleção dos LDs para uso em 2014, tanto a coleção *Español ¡Entérate!* como a *Saludos* foram reprovadas e duas novas coleções entraram em circulação, a *Formación en Español: lengua y cultura* (2014), de Villalba *et al.*, e a *Cercanía* (2014), de Coimbra *et al.*

Como docente em uma dessas escolas que recebeu a coleção *Español ¡Entérate!*, tive a oportunidade de ministrar aulas de língua espanhola para os alunos do EF II e, como lecionava também língua portuguesa e literatura, não pude deixar de observar alguns aspectos preocupantes no livro didático em questão.

Desse modo, esta dissertação é baseada em um estudo que elegeu o LD *Español ¡Entérate!* como *corpus* de análise, pois seu uso no decorrer das aulas de língua espanhola serviu como referência de quão carentes se apresentam alguns materiais didáticos, no que tange à exploração de textos literários.

Nossa abordagem é focada na maneira como os textos literários são explorados pela coleção, pois percebemos que a forma como os mesmos são editados, formatados e utilizados pelos seus respectivos exercícios didáticos pode não favorecer uma aprendizagem mais reflexiva do aluno, visto que não privilegia a literatura também como um meio de expressão cultural do idioma.

O objetivo deste trabalho não foi oferecer uma visão fechada sobre quais textos literários devam ser ofertados em LDs de língua espanhola ou fazer uma apreciação crítica sobre a qualidade artística dos textos estudados. Apenas discutimos o modo como a literatura foi formatada e explorada na coleção que elegemos como *corpus*.

O LD foi criado com o objetivo de facilitar a abordagem pedagógica diária e promover maior flexibilidade ao trabalho docente. Esse material também possui como proposta a aproximação de seus conteúdos (textos, figuras, exercícios etc.) aos alunos.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184^o da Independência e 117^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

² O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 12 set. 2016.

Freitag *et al.* (1989), em um livro dedicado exclusivamente à pesquisa sobre os LDs, estudaram todo o processo público dedicado à política de elaboração, seleção, divulgação e distribuição desses materiais, referente aos últimos quinze a vinte anos que antecederam sua publicação. Os autores compararam o processo brasileiro ao de outros países do mundo e, baseando-se em toda a pesquisa realizada, chegaram à conclusão, naquela época, que muitos aspectos sobre os LDs mereceriam maiores esclarecimentos. Atualmente, as pesquisas direcionadas a essa ferramenta didática ganharam maior atenção no meio acadêmico. No entanto, Dalvi (2013, p. 403) aponta que os estudos sobre a literatura nos LDs apresentam a seguinte defasagem:

[...] a incidência maior de análises recai sobre o conteúdo e a natureza didático-pedagógica do material em exame, com poucos ou inexistentes trabalhos sobre a materialidade e a textualidade, sobre a editoria e a autoria, sobre a apropriação escolar, sobre a memória, sobre as políticas públicas e sobre a constituição da(s) disciplina(s) de Língua e de Literatura.

Nosso propósito de análise coincidiu com a preocupação de alguns dos aspectos ressaltados pela pesquisadora, especialmente sobre como se compõe a materialidade dos textos literários. Consideramos também, alguns fatores de concepção editorial desses textos e a sua relação no processo de transposição no LD estudado.

Não podemos nos esquecer de que o LD é um objeto a ser manuseado e o resultado de seu uso depende da sensibilidade de quem o manipula. Por isso, destacamos que a nossa proposta foi realizar uma análise mais profunda sobre como a literatura é revisitada no *corpus* estudado, com a preocupação de verificar se esse deslocamento desprivilegia os textos como expressão cultural.

Não podemos também nos abster de ressaltar que o papel docente sempre é fundamental em todo o processo de utilização dos LDs:

O lugar ocupado pelos livros didáticos na educação linguística pode variar consideravelmente, refletindo o tipo de relação mediadora que o material estabelece entre o professor e o processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, o maior ou menor grau em que o professor se subordina ao livro – variável esta até certo ponto influenciada pela abordagem básica do sistema educacional em que o profissional está inserido (RICHTER, 2005, p. 2).

Como Richter argumenta, a relação entre professor e LD pode ser de subordinação, seja em menor ou maior grau. Portanto, para que os possíveis beneficiários dessa relação, os alunos, sejam o menos prejudicados possível é preciso que estudos sérios sejam direcionados tanto para a formação docente quanto para os materiais por ele utilizados. Sabemos que o

processo educacional não se resume a esses dois fatores; todavia, cremos que pesquisas objetivadas em ajudar a aperfeiçoar materiais e práticas didáticas, que dependem de políticas públicas advindas do Estado, representam uma importante forma de alavancar a busca pelo aperfeiçoamento das nossas escolas públicas.

Retomando o fator da subordinação que os materiais didáticos podem exercer no cotidiano docente, esclarecermos que adotamos a nomenclatura “Livro Didático” não como sinônima de “Manual Didático”, por considerarmos que a conotação da palavra “manual” remete ao campo semântico relativo ao de dar instruções. Por não concordamos com esse tipo de definição e acreditamos que os materiais didáticos devam disponibilizar conteúdos de forma democrática, pensamos que a argumentação de Chiappini (2005, p. 95) sobre o livro didático representa o nosso posicionamento, pois a autora afirma que o próprio nome “manual” dado a esse tipo de material é uma negação do saber para o qual ele foi criado.

Dessa maneira, o LD não deve ser usado como um transmissor de receitas prontas para o professor aplicar em sala de aula, principalmente quando esse suporte aloca textos literários, mesmo que sejam destinados à aprendizagem da LE. O LD pode e deve ser mais um tipo de material para se manusear e consultar no dia a dia escolar, desde que se preserve o conteúdo original dos textos que abarca.

Alicerçados pelas ideias levantadas, nossos pressupostos de análise teórico-metodológica foram fundamentados nos seguintes aspectos:

1. Na fragmentação dos textos literários como produto de uma didatização exacerbada nos LDs. Essa característica pode estar relacionada à tradição positivista ainda presente em nosso processo educacional, como defende Franco (2007). A pesquisadora alerta que as visões educacionais sobre a literatura, normalmente, são constituídas como instrumento de ensino da língua, de forma descontextualizada do processo sociohistórico do aluno e da própria literatura:

A transmissão do modelo positivista para a educação caracteriza o tipo de conhecimento fragmentado, que reifica as informações, não dando atenção às relativizações que se formam no contexto sóciohistórico. Assim, as informações são fornecidas como prontas e definitivas, e o aluno é desconsiderado como sujeito agente do processo de conhecimento. É neste sentido que Leahy-Dios observa a influência da filosofia positivista nos rumos da educação literária no Brasil e na Inglaterra: o gosto pela ênfase no conhecimento de datas, nomes de autores e de escolas literárias se desenvolve por conta da cultura que valoriza informações precisas e que teme a ausência de respostas ou a imprecisão delas. Nesta visão, a literatura no meio acadêmico, geralmente, deixa de ser um espaço de construção de sentidos em que as realidades sóciohistóricas dos autores, das produções literárias e dos leitores entrariam no confronto dialógico (FRANCO, 2007, p. 37).

2. No enfoque utilitarista, uma tendência que vem sendo adotada na elaboração de materiais didáticos por meio de programas educacionais públicos. Essa perspectiva pode estar relacionada às necessidades do mercado de trabalho, condicionada à proposta intervencionista feita pelo Banco Mundial para a melhoria da educação nos países considerados como subdesenvolvidos:

Os livros didáticos e materiais de leitura são a chave para a obtenção de resultados pedagógicos em todos os níveis de educação e de capacitação, que, por sua vez, são necessários para desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2003, p.1).

Notamos tal característica analisando alguns aspectos de propostas curriculares que norteiam o conteúdo a ser ministrado pelos docentes, assim como por vários enunciados de exercícios, adjacentes aos textos literários que examinamos neste estudo.

Desse modo, apesar da grande oferta e do fácil acesso aos diversos textos literários encontrados nos LDs, as atividades didáticas formuladas para os mesmos, em aspecto geral, ainda não apresentam um maior cuidado para com a arte literária:

Alguns livros didáticos apresentam uma concepção de texto literário com objetivo deslocado do espaço no qual está sendo apresentado. As narrativas em prosa, os poemas, as crônicas etc. não são considerados a partir de seu gênero, sua ordem conceitual linguística, são textos utilizados para uma análise conceitual desfavorável (CRUZ, 2010, p. 2-3).

Nossa base de estudo se justifica pela verificação da edição dos textos literários nos LDs, para refletirmos como tais aparatos evidenciam uma preocupação ou não dessas edições quanto à sua preservação estrutural e estilística. Além de considerarmos se tais textos estão sendo explorados como manifestação artística, tal qual foram concebidos por seus autores. Candido (2011a) nos mostra qual é sua concepção a respeito da arte literária, a qual ilustra nossa explanação:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 2011a, p. 63).

Caso o professor utilize o conteúdo literário apenas por meio do LD, sem dialogar com a obra original, ele pode desprivilegiar a literatura como um meio de ampliar a visão e a voz de seus alunos, contribuindo para a propagação de um *status quo*. Esse fato se deve, como

já expusemos, às concepções de abordagem dos textos literários nos LDs, que seguem uma tendência de fragmentação e utilitarismo. Por isso, o estudo dos enunciados que compõem a formatação e elaboração dos exercícios confeccionados para os textos literários, com base na análise de seu discurso, é indispensável:

O signo ideológico tem na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso. O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio socioeconômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica (VOLOSHÍNOV, 2014, p. 65-66).

Os argumentos de Voloshínov auxiliam a nossa proposição sobre a propagação de um *status quo*, pois uma ideologia dominante, quando não refutada, vai tomando espaço aos poucos nos envolvidos em um processo comunicativo; ou seja, os procedimentos exteriores ao discurso têm o poder de tornarem-se interiores a ele. Essa ação, marcada pela extraterritorialidade, pode conduzir o seu sujeito a perpetuar certas ideologias dominantes.

Partindo dessas constatações, o estudo em questão elegeu o LD *Español ¡Entérate!* para investigar como foi realizada a exploração dos textos literários nessa coleção. Analisamos os exercícios didáticos elaborados para eles e verificamos quais foram as obras literárias disponíveis, como algumas de suas relações editoriais pertinentes a esta pesquisa.

Nossos pressupostos teórico-metodológicos estão norteados pelos conceitos de dialogismo e alteridade presentes no discurso, concebidos pelo Círculo de Bakhtin. Abordaremos tais conceitos visando identificar se a forma de elaboração do livro didático, no que tange à abrangência da literatura, pode ser capaz de promover a construção da identidade de um aluno-aprendiz mais reflexivo, uma vez que ele precisa estar apto a interpretar os textos literários como parte da cultura de um povo e saber identificá-los como conjunto de uma obra literária.

Dispensamos atenção também aos processos macros e micros envolvidos na composição dessa coleção, como o estudo das políticas públicas citadas. Os mecanismos que as compõem foram verificados sob o prisma da teoria da microfísica do poder, elaborada por Foucault (2016). Os autores citados fizeram parte do eixo central de nossa análise, além das ideias de outros pesquisadores, como Brait (1997), Candido (1989, 2011a, 2011b), Candido *et al.* (1992), Chiappini (2005), Dalvi (2013), Dalvi *et al.* (2013, 2015), Eagleton (2006), Eco (1993, 2005, 2013), Freire (1991, 2014), Fiorin (1999, 2006), Lajolo (1996), Mendes (2011),

Perrone-Moisés (1998), Pinheiro (2006), Ponzio (2011), Souza (2009), Todorov (2009) e Zilberman (1991), que também auxiliaram em nossa argumentação.

Em nosso primeiro capítulo, fizemos um levantamento sobre os principais traços históricos de alguns programas governamentais que se desenvolveram ao longo do percurso educacional brasileiro e contemplaram, de alguma forma, o ensino da língua espanhola.

No segundo capítulo, analisamos o filme *Mais estranho que a ficção* (2005), direção de Marc Foster, e o poema “Não sei quantas almas tenho” (1993), de Fernando Pessoa, como forma de esboçar uma possível recepção de trabalho com o texto literário, tendo em vista nosso aluno como o sujeito leitor. O nosso viés foi o de conceber a arte literária de forma menos instrumentalizada possível, elencando os preceitos de alteridade e dialogismo no discurso³, conceitos do Círculo de Bakhtin (1981, 1998, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014). cremos, também ter sido fundamental o estudo de possíveis concepções sobre a recepção do discurso literário para o sujeito da educação, com base nas trocas promovidas entre o universo ficcional e o real, tendo como respaldo teórico central, alguns fundamentos de Foucault (1985, 1987a, 1987b, 1988, 2000, 2016).

No terceiro capítulo, reunimos todos os pressupostos abordados e analisamos os quatro livros da coleção, verificando como os conceitos de Bakhtin, Foucault e os outros autores citados se complementaram na construção de nossa argumentação, que teve como prioridade a defesa da arte literária na construção de um ensino mais reflexivo da língua espanhola.

Por fim, selecionamos e organizamos as páginas citadas dos quatro livros de nosso *corpus*, para compormos os anexos, a fim de disponibilizarmos aos leitores, o acesso fácil ao material analisado.

³ Esses conceitos serão explicados e utilizados na análise dos livros da coleção *Español ¡Entérate!* no capítulo três desta dissertação.

1. A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E SEU CONTEXTO

Antes de entrarmos no tema, faremos uma introdução histórica para visualizarmos um panorama mais nítido acerca das questões que norteiam o ensino do espanhol e, conseqüentemente, a elaboração dos materiais didáticos que respaldam esse processo.

1.1 A língua espanhola no Brasil

Não traçaremos aqui um panorama detalhado da história da língua espanhola no Brasil, apenas forneceremos alguns dados que julgamos importantes para refletirmos a respeito de como se deu a expansão do idioma, a fim de compreendermos melhor a elaboração do material didático que estudamos.

De acordo com Souza (2010, p. 2), a língua espanhola é a segunda língua estrangeira mais falada no mundo e no Brasil, onde, atualmente, é considerada como necessária no cenário educacional. Um dos motivos para a ampliação de seu estudo está vinculado à criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul)⁴. O Tratado de Assunção, assinado em 26 de março de 1991, entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, iniciou o Mercosul. Em 25 de junho e 17 de dezembro de 1996, o tratado também foi assinado por Chile e Bolívia, respectivamente. A medida, mesmo que por um viés econômico, colaborou para a expansão do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em nosso país.

Antes dessas medidas, houve várias reformas no sistema educacional brasileiro ao longo do século XX e a inclusão do idioma nas grades curriculares já começou a ser debatida a partir de 1942, com a Reforma Capanema. O conjunto de medidas implantado para a reestruturação da educação nacional proporcionou destaque às línguas clássicas (Latim e Grego) e modernas (Inglês, Francês e Espanhol) e, pela primeira vez, inseriu a língua espanhola no Ensino Médio (ARAÚJO, 2012, p. 241). De acordo com essa reforma, todos os alunos, desde então, do ginásio até o científico ou o clássico, deveriam estudar latim, inglês ou espanhol (OLIVEIRA, 2014, p. 27). Após esse período, houve outras medidas acerca da inserção da língua espanhola no ensino brasileiro.

⁴ O Mercosul iniciou-se com o Tratado de Assunção cujo “objetivo primordial [...] é a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes”. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercossul>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

Conhecida como o *boom* da língua espanhola, a década de 1990, foi considerada a que mais apresentou o crescimento do ensino de ELE, por motivos atrelados ao Mercosul, que ampliou as relações comerciais entre o Brasil e os países da América Latina. Outras contribuições foram a privatização de empresas brasileiras e a vinda de várias empresas espanholas para o país, como Banco Santander, Telefónica, Mapfre, Grupo Sidenor (um dos maiores representantes mundiais de aço) e o Grupo Repsol YPF (petróleo e derivados). Além disso, o processo de globalização promoveu no Brasil, somado à apreciação da língua no mercado de trabalho, uma espécie de valorização da cultura hispânica: “o sucesso adquirido nos últimos anos pela música e literatura hispânica, a nível internacional é uma realidade, como é a simpatia que a Espanha causa em seus eventos artísticos e culturais, assim como no esporte” (SEDYCIAS, 2009, p. 21).

Sendo assim, averiguamos que o processo de globalização econômica pode se estender à cultura e causar grande interesse das pessoas por uma determinada língua estrangeira, até por simples modismo. Nesse caso, usamos o termo *modismo*, derivado da palavra *moda*, com seu significado atrelado à ideia concebida pela maior parte da população, em seu sentido estético: “A funcionalidade da Moda pode ser associada com a ideia de que o ser humano faz uso, mesmo que inconsciente, de sua aparência estética com a intenção de desenvolver um significado social ao significado interior que cada indivíduo se atribui” (ORSI; FORMIGONI, 2014, p. 98)⁵.

Como no Brasil a sociedade, de forma geral, possui um baixo nível de escolaridade – em 2010, 49,25% da população com 25 anos ou mais ainda não havia concluído ao menos o EF⁶ –, podemos inferir que, para esse grupo, a influência no consumo de produtos culturais por modismo ou por intermédio do mercado publicitário é mais latente, como ocorre frequentemente com os jovens, que seguem um ídolo de futebol, ou, da mesma forma, com o público adulto que consome, por exemplo, telenovelas importadas.

Ademais, foi somente com a sanção da Lei 11.161/2005, pelo governo do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em conjunto com o Ministro da Educação

⁵ No entanto, as pesquisadoras Vivian Orsi e Isabela Menezes Formigoni consideram que o termo *moda* vai muito além da ideia concebida pelo senso comum. Elas defendem que a cosmovisão burguesa reduziu e expandiu o seu significado de forma vulgar a concepções apenas de vestuários femininos e masculinos. Segundo as autoras, contudo, o campo semântico da palavra contempla “conceitos de beleza e intencionalidade estética do conjunto sógnico humano, outra forma de significante a completar esse que é o ser humano reside na atividade de nomear o universo e a vida, em busca de registrar o mundo material e abstrato habitado pelo indivíduo” (ORSI; FORMIGONI, 2014, p. 98).

⁶ Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): segundo o Censo 2010 divulgados no dia 19 de dezembro de 2012 pelo Instituto, o percentual representava 54,5 milhões de brasileiros.

Fernando Haddad, que a língua espanhola passou a ter sua oferta obrigatória no currículo do Ensino Médio e facultativa no currículo do EF.

Antes de imergirmos mais no universo do ELE, cremos ser essencial abordar brevemente uma concepção errônea que recebemos sobre a pretensa unidade de nossa língua materna. Essa reflexão é crucial para ampliarmos a concepção de que a língua que falamos é dinâmica e está condicionada a fatores históricos, econômicos e sociais. Zilles (2001, p. 148) argumenta quanto à questão da unidade: “esta ideia não passa de um mito implantado pela ideologia da colonização portuguesa e que oculta a multiplicidade de línguas efetivamente faladas em nosso país hoje”. A pesquisadora continua observando que essa concepção não passou de uma falácia, introduzida à força no imaginário coletivo “por instrumentos legais, por submissão, escravização, morte ou exclusão social”. Ela complementa:

Até meados do século XVIII a língua portuguesa só era falada mesmo no litoral. Em São Paulo e na área de expansão territorial resultante da ação dos bandeirantes-caçadores-de-escravos-índios, falava-se a *língua geral*, uma língua indígena, de origem tupi [...]. No Nordeste, havia as línguas indígenas das tribos que escapavam de ser dizimadas, as línguas africanas dos que resistiam aos sofrimentos e humilhações da escravidão, ao lado do português e das variedades crioulas [...]. No Norte, falavam-se as línguas indígenas, e espalhou-se, gradativamente, outra língua geral, a amazônica, também um língua indígena modificada pelo contato (ZILLES, 2001, p. 151-152, grifo da autora).

O tema do hibridismo da língua estudada por Zilles é fundamental para repensarmos o estudo tanto da língua materna como do ELE, de forma a ressaltarmos que essa ideologia precisa estar presente nas concepções de ensino, nos documentos oficiais e nos materiais didáticos.

Os alunos aprendizes de um idioma estrangeiro precisam entrar em contato com essa concepção de que toda língua não é formada por um bloco único. Ela é heterogênea e possui distinções em regiões diversas de um mesmo país, assim como este pode contemplar dialetos e resquícios de línguas mais primitivas. Esse fator também deve ser considerado no caso do espanhol, falado em tantos países diferentes e com culturas diversas. O ensino da língua sob esse prisma pode funcionar como uma tentativa de combater a concepção da aprendizagem apenas pelo viés comercial ou como forma de consumo por simples modismo, como já comentamos anteriormente, que é perpetuado, por exemplo, quando o aluno procura aprender o idioma apenas como um produto de consumo, devido à grande audiência de uma telenovela ou ao sucesso de uma nova banda. Todavia, se a ideia de hibridismo do idioma é apresentada ao aprendiz, atrelada ao seu aspecto histórico-cultural, a visão dele sobre as várias

particularidades da língua pode ser ampliada e, conseqüentemente, suas opções de escolha em relação aos objetos de consumo cultural também podem ser expandidas.

Retomando o fio histórico a respeito do ensino do espanhol no Brasil e sendo um dos aspectos de sua expansão o acordo denominado Mercosul, realizado em 1991, sublinhamos um detalhe sobre o *Tratado de Assunção*. Em suas linhas, o documento não outorgou objetivos culturais, sociais e linguísticos, o que Osorio (2006, p. 164) chama de “uma grave omissão, já que a língua tem um papel fundamental na formação da identidade e da coesão social”. O tratado demonstra ter um caráter estritamente econômico, como revela parte de seu texto:

Este Mercado Comum implica:

A livre circulação de bens serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários restrições não tarifárias à circulação de mercado de qualquer outra medida de efeito equivalente;

O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais;

A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes - de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegária, de transportes e comunicações e outras que se acordem -, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes (BRASIL, 1991, p. 1-2).

A crítica apontada por Osorio (2006) é direcionada e restrita a esse tratado, pois como bem observamos por sua leitura, as questões que estão destacadas são os fatores produtivos, as tarifas e as políticas macroeconômicas dos países envolvidos. A ênfase em fatores culturais e linguísticos não aparece em momento algum. Assim, torna-se oportuno trazermos algumas observações feitas também por Souza (2009) e Oliveira (2010), a respeito de assunto, pois os argumentos dos autores se complementam.

Oliveira (2010, p. 51) enfatiza que, com o surgimento da lei nº 11.161 (05/08/2005), houve uma “corrida” nos estados brasileiros por parte de muitos docentes para se capacitarem no idioma. Todavia, mesmo com essa busca maior pela formação específica, o volume de professores na época em que a lei foi sancionada não atendia à oferta de vagas que seria aberta, e muitos cursos de licenciatura em faculdades particulares foram criados ou tiveram de ser reformulados, por vezes não gerando um resultado de boa qualidade.

À vista disso, podemos acrescentar essas ideias ao exame que faremos sobre os documentos oficiais, refletindo que as políticas públicas educacionais são iniciativas associadas, advindas de um governo que representa o seu Estado é este, definido pelas ações de um representante (político-cidadão) dos demais cidadãos que o elegeram para nortear

ações visando a um bem comum. Estado, nesse contexto, deve ser escrito com letra maiúscula, porque representa um conjunto de cidadãos, uma nação.

O Estado brasileiro, no que concerne às políticas públicas para a educação, possui vários documentos que compõem e norteiam as matrizes curriculares das disciplinas ensinadas no país. Temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do EF I e II⁷, Médio⁸, Educação de Jovens e Adultos⁹, Educação Indígena¹⁰, Temas Transversais¹¹, PCN em Ação¹², PCN+¹³ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Todos foram elaborados a partir de 1995, em âmbito federal, eles compuseram um conjunto de ações que concentraram a proposta curricular. Souza (2009) nos informa que esse modelo centralizado de currículo foi criado na Inglaterra, em 1980, com o objetivo de minimizar a autonomia do professor, para que essa uniformização possa ser alvo de avaliações e criação de *rankings* entre as escolas. Além de Souza (2009), Lopes (2006, p. 42) reitera que esse novo modelo, importado pelo Brasil de outros países, gira em torno dos preceitos de “produtividade”, “eficiência” e “qualidade”, acrescentando à educação um caráter mercadológico.

Dessa forma, ao confrontarmos as ideias de Oliveira (2010), Osorio (2006), Lopes (2006) e Souza (2009), abordando a difusão de documentos públicos diversos e de uma lei, em períodos distintos, concluímos que as políticas públicas para a implantação da língua espanhola e a formulação de currículos para o idioma está alicerçada em uma base que prioriza os fatores econômico e mercadológico da língua. É o que se percebe a partir da leitura do *Tratado de Assunção*, no qual observamos um enfoque à política macroeconômica, com o interesse em implantar a língua espanhola como forma de facilitação das relações comerciais entre os países do Mercosul. Assim, como enfatizam Souza (2009), Lopes (2006) e Oliveira (2010), sobre a questão da centralização do Currículo Nacional, notamos que o objetivo dessa ocorrência visa a uma estabilização dos conteúdos ensinados, para que os resultados das

⁷ Documento integral para o EF I e II. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>> e <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 24 out. 2016.

⁸ Documento integral. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

⁹ Documento integral. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

¹⁰ Documento integral. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prog.pdf>>. Acesso em 24 out. 2016.

¹¹ Documento integral. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 24 out. 2016.

¹² Documento integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

¹³ Documento integral. Disponível em: <<http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/2899>>. Acesso em: 24 out. 2016.

avaliações internas possam ser anexados aos índices externos, pois, exportando nossos resultados, as chances de ampliação de relações comerciais com os outros países também aumentam. Com essas afirmações não queremos dizer que a expansão comercial entre o Brasil e os demais países seja um fator negativo; essa ação pode aumentar a produção industrial e gerar empregos, mas acreditamos que as políticas educacionais não devem se pautar nessa única vertente.

Não é uma surpresa, portanto, constatarmos que a maior parte dos alunos que procura aprender o idioma o faz apenas como pilar de uma meta para a construção de seu *Curriculum Vitae*, a fim de conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho, como fica evidente nas entrevistas formuladas por Souza (2009)¹⁴. Por conseguinte, não é de se estranhar que a confecção dos materiais didáticos siga essa mesma linha de política mercadológica.

1.2 A língua espanhola no Currículo do Estado de São Paulo e o Centro de Estudos de Línguas (CEL):

Após abordarmos alguns aspectos do traçado histórico da expansão do idioma espanhol no Brasil, do crescimento da escola pública e chegarmos à nova proposta curricular estadual paulista nos dois tópicos anteriores. Neste momento do trabalho pretendemos confluir as informações as informações para o estudo do currículo da língua espanhola no estado de São Paulo.

Cabe destacar que o currículo do estado de São Paulo, tanto na área de língua espanhola como referente às outras disciplinas, é de grande valia acrescentarmos que o mesmo não é atualizado desde 2012¹⁵. Ademais, sua organização de conteúdos na área de ELE se centrou basicamente no Ensino Médio; não há nenhuma abordagem específica para o EF, o que nos parece estranho, pois há cursos do idioma oferecidos pelo Centro de Estudos de Línguas (CEL) do estado para alunos do EF II.

Desse modo, como não dispomos de um currículo elaborado especialmente para o ciclo ao qual pertence o material didático que estudamos, vamos apenas comentar brevemente

¹⁴ As falas de os alunos explicando os motivos pelos quais desejam aprender a língua espanhola estão na dissertação de mestrado *Espanhol - Língua Estrangeira para brasileiros - Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo*, 2009, p. 88, constante em nossa bibliografia.

¹⁵ Informação constatada pela leitura do *Currículo do Estado de São Paulo* no próprio site da *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

alguns pontos do documento educacional elaborado para o Ensino Médio, pois ele norteia o planejamento das aulas de uma forma geral.

Em sua apresentação, o currículo ressalta que se baseia nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) – 2006¹⁶, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), do Governo Federal, seguindo os seguintes parâmetros:

O ensino do espanhol, portanto, tal como se sustenta nas OCEM (2006), deve ter um papel eminentemente educativo, e não apenas instrumental e veicular, e deve levar os educandos a superarem imagens correntes, estereótipos e preconceitos que circulam no senso comum sobre a língua espanhola (na sua relação com a materna) e sobre as nações e os indivíduos que a falam (na sua relação com nossa própria nação e conosco mesmos) (SÃO PAULO, 2011, p. 147, grifo nosso).

As OCEM propõem a série de argumentos¹⁷ apresentada pelo currículo do estado de São Paulo, que, por sua vez, manifesta seguir suas ideias. No entanto, a própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), pelo programa implantado para o estudo de línguas estrangeiras, o Centro de Estudos de Línguas (CEL), demonstra uma visão mais parcial sobre o assunto:

Além do estudo da língua estrangeira, os estudantes ampliam sua formação cultural, explorando nas aulas os costumes de outros países. *A oferta dos cursos atende uma necessidade do mercado de trabalho*, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos (SÃO PAULO, p. 145, grifo nosso)¹⁸.

Como notamos, a oferta dos idiomas pelo CEL, segundo a SEESP, “atende a uma necessidade do mercado de trabalho”, além das questões culturais que o estudo da língua estrangeira (LE) pode proporcionar para a formação dos alunos aprendizes. Todavia, pela própria formulação do segundo enunciado do parágrafo, “A oferta... atende...”, verificamos que o cerne da disponibilização do estudo dos idiomas está atrelado ao provimento de mão de obra para o mercado de trabalho, não englobando todos os requisitos listados pelas OCEM, como defende o próprio currículo. A questão cultural é colocada de forma genérica: “os estudantes ampliam sua formação cultural”. Não foi dada ênfase para qual tipo de formação e de qual modo ela seria abordada na continuação da introdução do texto do documento.

Segundo Souza (2009, p. 63), a concentração do currículo do estado de São Paulo contém falhas porque “A grande crítica ao modelo de centralização curricular não se faz

¹⁶ Para maiores informações sobre o documento, consultar. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

¹⁷ Informações que podem ser consultadas na p. 128, no site citado, na nota de rodapé número nove.

¹⁸ Texto disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

simplesmente sobre a própria centralização, mas sim à sua submissão à lógica de mercado neoliberal”. Esse apontamento do autor converge com as ideias de Lopes (2006, p.129): “A julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade”.

Essa concepção neoliberal de educação se expandiu bastante no Brasil nos anos 1990, por causa da interferência do Banco Mundial¹⁹ na economia, como explicam Lopes e Caprio (2014, p. 3), “considerando a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza”. Essa gerência do Banco Mundial está associada à ideologia do mercado neoliberal, que juntos pregam uma menor interferência do Estado nas políticas públicas para, segundo essa ordem econômica, não privar direitos e liberdade individual. Conforme sistematizam Lopes e Caprio (2014, p. 5): “No panorama educativo, o neoliberalismo traz em sua essência a ideia do mercado como mecanismo de regulação e que levará qualidade e autonomia às escolas”.

Segundo o currículo do estado de São Paulo, o ensino da língua espanhola, seguindo orientações da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, deve:

[...] mais do que almejar um ensino centrado apenas nos conhecimentos diretamente relacionados à língua em estudo, o que se deve perseguir em Língua Espanhola, assim como em todas as disciplinas, é a formação integral do indivíduo para o exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2011, p. 147).

No entanto, a diferença entre o que consta no documento para aquilo que ocorre na realidade do ensino público no estado é apontada por Souza (2009, p.62-63):

No Brasil, ainda que esses critérios não fossem tão profundamente implantados, já que inexistem parâmetros tão rígidos de avaliação das escolas, tampouco o estabelecimento de parâmetros curriculares excessivamente detalhados, a exemplo

¹⁹ O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). A instituição, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento, muitos dos quais se tornaram nações independentes no Pós-Guerra. A estrutura da organização tornou-se mais complexa e deu origem a outras instituições – que hoje conformam o grupo Banco Mundial – criadas para suprir demandas que o BIRD não podia atender. Em 1956, surgiu a Corporação Financeira Internacional (CFI), com o objetivo de promover a expansão do investimento privado nos países em desenvolvimento. Seguiu-se, em 1960, a criação da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que tornou possível a concessão de empréstimos aos países mais pobres que não preenchiam as condições para aceder aos empréstimos concedidos pelo BIRD. Entre os países em desenvolvimento, o Brasil tem sido um dos maiores doadores da AID. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

da Suécia e da Argentina, atualmente nos deparamos nas escolas públicas do Estado de São Paulo com as “cartilhas” a serem seguidas pelos alunos e professores, além da presença marcante do vocábulo “meta” fortemente atrelada a números que podem gerar uma boa diferença na “participação nos lucros e resultados”, em outras palavras, no “Bônus do Professor”.

Quando o exercício de cidadania²⁰ é levado a sério em uma instituição de ensino, o ato de “ensinar” não se reduz ao enfoque do conteúdo da cartilha, para que o aluno consiga passar em uma avaliação promovida pelo próprio órgão que a elaborou. A finalidade do uso do material centra-se em alcançar a “meta” exigida pelo Estado para que os envolvidos (equipe escolar) obtenham uma vantagem monetária, o “Bônus do Professor”. Julgamos que esse tipo de procedimento não reflete a ideologia de uma formação com vistas à construção da cidadania, uma vez que leva em conta atender a um programa educacional específico e não a uma formação mais completa, que permita ao aluno, quando concluir seus estudos, reconhecer-se como cidadão porque pode participar ativamente da vida política de seu estado. Essas ações institucionais denotam algumas marcas de uma política educacional movida por regras do mercado capitalista de economia neoliberal vigente.

Dessa maneira, conforme lemos com mais atenção as ideias do currículo para o ensino de espanhol propostas pela política educacional do Estado de São Paulo, no que tange ao aparato teórico e à sua concretização na prática, percebemos que as contradições só aumentam. Exemplificando melhor, a parte do documento sobre “Importância do ensino de espanhol no Ensino Médio” é justificada da seguinte forma:

Muito além de atender aos dispositivos legais, a inclusão da Língua Espanhola no rol de disciplinas do EM vem ao encontro de princípios, interesses e necessidades mais amplos, vinculados à formação dos estudantes e ao processo educativo como um todo. Constitui, além disso, um gesto político importante dado por nosso país no sentido de integrar-se às nações irmãs e vizinhas pelo conhecimento do idioma que nelas se fala, predominantemente, e pelo estudo de sua cultura (SÃO PAULO, 2011, p. 146).

Em 2009, porém, Souza questiona sobre o espaço ofertado ao ensino da língua espanhola em nosso estado, que até hoje, em 2017, continua o mesmo:

²⁰ Neste caso, trabalhamos com o significado da palavra *ciudadania*, relacionando sua etimologia ao contexto pensado por Aristóteles sobre Governo e Estado. Para nós, a concepção de exercício da cidadania, tal qual está posta no texto do currículo precisa estar conectada à noção do latim de *civitas*, que significa “conjunto de direitos atribuídos ao cidadão” ou “cidade”. “Nesse aspecto, a cidadania, conforme diz Dalmo Dalari: “[...] expressa um conjunto de direitos que dá a pessoa uma possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

No caso do Estado de São Paulo, entre o dizer e o fazer há um grande vazio. [...] isto é, os adiamentos são usados como estratégia, para que, de última hora, a urgência e a emergência justifique a falta de recursos e as precárias condições de oferta desse ensino (SOUZA, 2009, p. 78).

Pelas palavras do autor, verificamos que esses “adiamentos” foram usados pelo estado e ainda o são. A estratégia política pautada na falta de recursos é atualmente utilizada, visto que a língua não foi integralizada à grade curricular do Ensino Médio, como previsão de oferta obrigatória, segundo a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005²¹. A lei federal estipulou um prazo de cinco anos para que os estados implantassem gradativamente o ensino do idioma, com a oferta sendo obrigatória e a matrícula facultativa aos alunos, até a integração total do ELE ao currículo. Entretanto, no estado de São Paulo, o idioma é oferecido apenas nos Centros de Estudos de Línguas, tanto para o Ensino Médio como para o Fundamental.

Em 2013, o estado abriu um concurso de caráter regional para a contratação de professores de língua espanhola e muitos ficaram na esperança de que o idioma seria incorporado à grade curricular obrigatória, abrindo vagas no magistério para o Ensino Médio. Mas, novamente a questão ficou só no papel:

O Secretário de Estado da Educação, nos termos do artigo 23 do Decreto 52.843/2008, consoante autorização governamental exarada no Processo nº 0104/2222/2013, publicada no DOE de 06/07/2013, expede e torna públicas as Instruções Especiais que regerão o Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de 59.000 (cinquenta e nove mil) cargos de Professor Educação Básica II, SQC-II-QM do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, *Língua Espanhola*, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial – Deficiências Auditiva (SÃO PAULO, 2013, p. 1, grifo nosso)²².

A língua não foi incorporada à grade curricular e os professores de espanhol que passaram no concurso não foram convocados a lecionar no ensino regular e nem nos CELs. O estado, por intermédio das Diretorias de Ensino (DE) regionais²³, continua selecionando professores de espanhol apenas para o CEL e contratando-os ano a ano por meio de projetos, mesmo com muitos deles já na lista de espera do concurso. Dessa maneira, os prejuízos são grandes, tanto para os alunos que não têm acesso às aulas, como para os docentes que ficam

²¹ O texto integral da lei está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 05 abr. 2016. Ver nota de rodapé número 1, páginas 16-17 desta dissertação.

²² O edital completo está no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/568.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

²³ Como exemplo de uma das Diretorias do Estado de São Paulo, podemos verificar que há uma seleção para o CEL sem seguir classificação de concurso. Disponível em: <<http://dejosebonifacio.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

na insegurança da dependência de apresentarem seus projetos anualmente, contando com a seleção para iniciar seu trabalho no ano letivo ou não.

Por isso, notamos que os dizeres do currículo, tão bem elaborados por profissionais especializados na área, com base em uma bibliografia coerente à diversidade do espanhol, ficam bem delineados no documento. Entretanto, a prática não condiz com a teoria, pois, além da SEESP não contratar os profissionais que passaram no concurso, não cumpre a determinação da lei federal para a oferta do idioma na grade curricular, principalmente no caso do Ensino Médio, que é obrigatória.

Lopes *et al.* (2009, p. 7) analisaram alguns aspectos do currículo de uma forma mais abrangente e conduziram alguns pontos que julgamos importantes comentar aqui. Eles apontam que o documento, ao concentrar seu enfoque nos conceitos de competências e habilidades, deixa de se enriquecer com uma discussão cultural e acaba desvalorizando o conteúdo proposto.

Os conceitos de competências e habilidades presentes no currículo do estado de São Paulo norteiam, inclusive, segundo Silva e Felicetti (2014), documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), as Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e a Provinha Brasil (BRASIL, 2011). Silva e Felicetti (2014, p. 18, grifo nosso):

O conceito de competência, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu para atender uma demanda do *campo profissional e depois migrou para o campo educacional*. Conforme Zabala e Arnau (2010), essa disseminação ocorreu de forma acelerada e causou opiniões a favor e contra no que diz respeito ao uso de habilidades e competências nas instituições escolares, pois passou a ser utilizada nesse âmbito com o intuito de sobrepujar o ensino baseado apenas na memorização.

Para as autoras, os termos “habilidades” e “competências” são ferramentas didáticas, caso bem desenvolvidas nas aulas, proveitosas ao ensino, pois o foco didático deixa de ficar centrado somente nos conteúdos e passa a considerar a relação entre o que se aprende com a forma como se aprende. Apesar disso, Silva e Felicetti alertam que o professor deva conhecer a fundo as teorias que estão por trás desses conceitos, estudando autores Perrenoud (1999); além de necessitar “enxergar o erro como fonte de aprendizagem [...] valorizando a cooperação entre os indivíduos na construção de competências complexas e ajustando o contrato didático quando necessário” (SILVA; FELICETTI, 2014, p. 26).

Os conceitos discutidos pelas autoras (SILVA; FELICETTI, 2014) aparecem, dessa forma, no currículo de língua espanhola:

Por fim, cabe ressaltar que as diversas competências que se espera alcançar e as diversas habilidades a elas associadas também deverão ser contempladas constantemente, guardadas as necessidades peculiares de cada projeto pedagógico. Nesse sentido, não se privilegia de antemão nenhuma habilidade em detrimento de outra(s) e caberá ao estabelecimento escolar e ao professor decidir o que pode ser mais adequado privilegiar, em termos de habilidades, a cada momento do processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2011, p. 151).

Os dizeres deixam evidente que os conceitos de habilidades e competências devem sempre estar presentes nos projetos pedagógicos e salientam a liberdade de o docente poder escolher como privilegiará o uso deles no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, Lopes *et al.* (2009) comentam que no documento:

A recém-lançada Proposta Curricular do Estado de São Paulo tem causado grandes polêmicas, desde as discussões iniciais de sua implantação até sua efetivação na sala de aula. A mais recente diz respeito aos erros conceituais graves que estão presentes nos cadernos dirigidos aos professores e alunos, o que tem acarretado na emissão de erratas e no recolhimento de exemplares junto às escolas. Mais polêmica pode ser a definição de um currículo único para a escola, que pode vir a *ferir a autonomia do professor*, assim como da comunidade que congrega diversidades e multiculturalismos, tornando-se a-histórica e descontextualizada. De tal maneira que a discussão desta nova proposta se caracteriza como uma problemática que pode ser analisada segundo uma perspectiva crítica.

[...] *são apontados os interesses e as demandas econômicas*, políticas e sociais que estiveram imbricados com as questões do currículo, com vista a satisfazer os interesses específicos e as demandas no tocante ao desenvolvimento econômico dos diferentes países (LOPES *et al.*, 2009, p. 2, grifo nosso).

Além dos problemas apontados pelos autores, de ordem econômica, política e social e dos erros conceituais presentes no documento oficial e nos materiais confeccionados para uso nas escolas (*Caderno do Aluno, Caderno do Professor e Caderno do Gestor*), há a questão sobre a liberdade de cátedra que já mencionamos. Ela tem sua legitimação explicitada pelas palavras do currículo: “caberá ao estabelecimento escolar e ao professor decidir o que pode ser mais adequado privilegiar” (SÃO PAULO, 2011, p. 151). Todavia, Sanfelice (2010, p. 151) nos alerta:

[...] a nova proposta curricular do Estado de São Paulo é de tal maneira conflitante com a legislação superior que é possível concluir pela sua ilegalidade. A proposta estaria ferindo o Artigo 206 da Constituição Federal quanto ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como em relação à gestão democrática do ensino público. O mesmo acontece em relação à LDB 9.394/96 em seus Artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º que versam sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas, a

participação dos docentes na elaboração das propostas pedagógicas; a elaboração e cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e assegurando às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Na contramão do espírito da legislação maior a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho.

Portanto, Lopes *et al.* (2009) e Sanfelice (2010) estão de acordo sobre a proposta curricular do estado de São Paulo e criticam a forma de elaboração muito fechada e centrada em avaliações externas, como também alertam que esse acirramento pode cercear a liberdade do trabalho docente. Por isso, com as nossas leituras sobre o documento educacional e práticas já vivenciadas nessas instituições de ensino, concordamos com o ponto de vista dos estudiosos que utilizamos, reconhecendo que muitos avanços já foram feitos na esfera educacional, mas no que tange à abertura e incentivo da entrada da língua espanhola no estado, ainda há muito que avançar.

Enfim, pelas reflexões que fizemos sobre as ideias dos diversos autores que analisaram o Currículo do Estado de São Paulo, estudando os conceitos de competências e habilidades, além da presença de uma política neoliberal, pautada no mercado capitalista, notamos que as propostas implantadas para o ensino da língua espanhola no estado funcionam e são muito bem redigidas na teoria. Entretanto, nos parece que os problemas encontrados na prática acerca da legitimação desse currículo superam a ideologia de um avanço e expansão do idioma, visto que a ampliação e acesso à língua são cerceados pelo desrespeito aos docentes e discentes, ao cumprimento, até mesmo, da legislação federal direcionada às políticas públicas educacionais.

Oliveira (2010, p. 121) nos confirma que a implantação da língua espanhola, até o ano de 2010, no estado de São Paulo não havia sido efetivada:

Embora sua implantação nas Instituições Particulares tenha acontecido dentro dos prazos estabelecidos pela legislação, na Rede Pública, no Estado de São Paulo, sua implantação é caracterizada pelo descompromisso, pois não se cumpriu o prazo fixado pela Lei 11.161/2005.

Em 1987, o governo do estado de São Paulo, pela Secretaria de Estado da Educação, criou uma comissão para implantar as disciplinas de Língua Espanhola e História da América Latina, com o intuito de cumprir com a decisão política do Governo Federal que visava a uma integração do Brasil com seus vizinhos latino-americanos, definida pela Constituição Federal

de 1988, em seu Art. 4º, Parágrafo Único: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988).

Como o contexto era o de pós Ditadura Militar, os governos estavam preocupados em dissolver a imagem de autoritarismo deixada pelo regime anterior. Dessa forma, a promulgação da Constituição Federal e sua validação no campo social representava um importante passo para o novo cenário.

Sendo assim, em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto nº 27.270²⁴, são criados os Centros de Estudos de Línguas (CEL), no âmbito da rede estadual de ensino. Em relação ao funcionamento desses centros, a Resolução SE nº 271/1987²⁵, no Parágrafo único do Artigo 1º, autorizou *exclusivamente* o ensino de língua espanhola, no primeiro ano de funcionamento. No ano seguinte, a Resolução SE nº 193/1988²⁶, passou a considerar o ensino da língua espanhola como preferencial e não exclusivo nos CEL, permitindo assim estender aos alunos a oferta dos outros idiomas de interesse. A Resolução SE nº 6/2003, apresenta: “Independentemente dos idiomas oferecidos, o CEL deverá priorizar em sua proposta pedagógica a oferta do ensino da língua espanhola tendo em vista a importância da cultura hispânica na América Latina” (Resolução SE nº 6/2003²⁷, Capítulo III, Artigo 5º, Parágrafo único). Mesmo com as alterações nessa Resolução, esse texto permanece.

Segundo a SEESP, atualmente, os CELs oferecem cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim, de acordo com a demanda de cada região, em todo o estado de São Paulo, que conta com mais de 200 unidades de ensino. O acesso aos cursos é gratuito e podem se inscrever alunos do EF, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁸.

Os cursos de espanhol, italiano, francês, alemão e japonês são disponibilizados a estudantes a partir do 7º ano do EF, do ensino regular e Educação de Jovens e Adultos. O curso de inglês é ofertado somente a alunos do Ensino Médio. O aluno tem um prazo de três

²⁴ Texto integral do Decreto disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>>. Acesso em: 08 set. 2016.

²⁵ Essa Resolução foi alterada pela Resolução SE 44, de 13-8-2014. Texto integral. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_14.HTM?Time=08/11/2016%2009:17:47>. Acesso em: 08 set. 2016.

²⁶ Nova redação e texto integral. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_1988.htm?Time=08/11/2016%2009:22:52>. Acesso em: 08 set. 2016.

²⁷ Alterada pelas Resoluções SE nº 113/2004 e 91/2005. Texto integral. Disponível em:

<http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/res_SE_06_2003.htm>. Acesso em 08 set. 2016.

²⁸ Conteúdo do texto integral disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 08 set. 2016.

anos para cumprir seis módulos semestrais. O curso de inglês é o único aplicado em dois módulos no período de um ano. Todos os alunos aprovados recebem certificado de conclusão de curso.

1.3 As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) para o livro didático

Apesar de o LD da coleção que estudamos ser direcionado ao EF II (6º ao 9º ano anos), não há diretrizes de programas oficiais para o currículo de língua estrangeira para esse ciclo. Por isso, o Currículo do estado de São Paulo alega seguir as OCEM também para o planejamento do currículo destinado ao EF II.

As OCEM tiveram origem em 2006, segundo o documento, após “uma ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2006, p. 5). A elaboração das orientações está consubstanciada na LDBN (nº 9394/96)²⁹, principalmente nos artigos 26 e 35:

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;

²⁹ Do Ensino Médio

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do EF e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 out. 2016.

- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2006, p. 7).

Dentre os objetivos das orientações, gostaríamos de frisar que alguns deles enfatizam a estabilização de um currículo de base comum para os diversos estados, o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico do aluno. Quanto à abordagem dos conteúdos, há a proposta de integração e articulação dos conhecimentos para privilegiar a interdisciplinaridade.

As OCEM estão divididas em três grandes áreas de ensino: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Linguagens; Códigos e suas tecnologias. As diretrizes para a língua espanhola estão incluídas nessa última área. Para o ensino da língua espanhola, os aspectos gerais que o documento apresenta são:

Na nossa sociedade, o conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito profissional, porém, no caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão. Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas (BRASIL, 2006, p. 147).

Notamos que o ensino da língua estrangeira para as orientações curriculares do Ensino Médio não pode ser concebido apenas para o âmbito profissional, pois se reduz a instrumento. O idioma a ser aprendido deve ser pensado também como promotor de cidadania. O documento deixa claro que apesar das concepções pedagógicas que sugere como metodologia para o trabalho com a língua, não tem a pretensão de ser dogmático, pois respeita as peculiaridades de cada situação de ensino.

Além da tentativa de estabilizar alguns conteúdos para o currículo nacional do Ensino Médio e direcionar estratégias metodológicas para a forma de abordagem deles, uma das orientações do documento é dirigida aos materiais didáticos. Para o trabalho com a literatura nos LDs, há a seguinte condição: “O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir *elemento de apoio* para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único” (BRASIL, 2006, p. 64, grifo nosso). Esse argumento está relacionado ao uso dos LDs para a leitura de literatura. As OCEM associam a leitura de obras em sala de aula aos títulos que são indicados por esse material. As orientações

mostram que se os LDs agruparem seleções literárias que sejam importantes para as instituições de ensino, a equipe escolar e principalmente o professor pode adotar o material para uso como referência, mas não deixar de trabalhar o conteúdo integral das obras que estão ali em forma de excertos. Essas são as orientações para o trabalho com a literatura nas aulas de língua portuguesa.

Para o LD de LE, há o seguinte direcionamento:

[...] um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade. Uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo, incorporará alguns ou vários desses recursos de forma harmoniosa, o que, por sua vez, implica não se ater exclusivamente a apenas um deles, posto que nenhum é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo (BRASIL, 2006, p. 154).

Portanto, o LD é considerado mais um entre os demais materiais que o professor pode utilizar, de acordo com as necessidades das aulas, assim como uma embalagem de um produto. O documento faz questão de salientar que nenhum material é tão abrangente que possa contemplar todos os aspectos de uma língua. No entanto, as orientações não deixam de mencionar algumas particularidades do LD:

[...] sabe-se da tradição, bastante estendida 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. É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único [...]. Por outro lado, os livros didáticos disponíveis no mercado editorial apresentam grande variedade de linhas teóricas (sejam linguísticas, culturais ou de ensino), assim como diversidade de propósitos. [...] É fundamental, portanto, reconhecer o que está por trás de uma metodologia, de um manual, de um material didático para poder, em consequência, não apenas dialogar com esses pressupostos, mas também para não ser presa do último modelo da moda e de interesses puramente comerciais (BRASIL, 2006, p. 154-155).

Fica clara a concepção das OCEM em relação ao LD para o uso em aulas de LE. Apesar de o documento não mencionar nada sobre os conteúdos, já que esta não é uma tarefa das orientações, fica evidente que o professor deve ser o protagonista, e, qualquer que seja a escolha do material, ela precisa ser vista como um apoio a mais, não o único. O documento, porém, não deixa de reconhecer que o LD ganhou grande destaque no cotidiano escolar e é usado, quase sempre, como o principal recurso. Por isso, as orientações recomendam que o docente tenha cautela para a adoção e uso desse material; ele deve conhecer bem a metodologia empregada e não pautar sua escolha em detalhes mais supérfluos, como eleger um LD por ser o último lançamento ou somente porque ele está na moda.

Terminando nossa breve explanação sobre as OCEM, achamos conveniente, uma vez que nossos pressupostos metodológicos para a análise de nosso *corpus* são baseados nas concepções de alteridade e dialogia do Círculo de Bakhtin, a qual concebe os textos literários também como manifestações discursivas, expor que o documento adota, de igual modo, várias ideias advindas do círculo:

[...] o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem [...].

Embora não tenha explicitamente tratado da recepção ou dos efeitos da obra de arte sobre o leitor, Bakhtin, ao desenvolver o conceito de *polifonia*, chamando a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva, que ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários (BRASIL, 2006, p. 36; 66, grifo do documento).

Portanto, percebemos pela leitura do documento, que as OCEM apresentam concepções contemporâneas, de autores que são referências no meio educacional. O documento concebe o estudo da língua em consideração às transformações socioculturais e aborda a literatura como uma prática discursiva, assim como outros textos. Ademais, contempla o diálogo constante entre o professor e o aluno e destaca o papel docente como principal no processo de ensino e aprendizagem, considerando o LD como mais um material que necessita ser escolhido com muito cuidado.

1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Espanhola (PCNs)

Nosso objetivo nesta seção é apenas apresentar um panorama dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Espanhola do EF e um breve comentário sobre sua relação com o PNLD, a fim de contextualizar a temática central de nosso trabalho.

Os PCNs foram criados em 1998 pelo MEC, com o objetivo de disponibilizar orientações contendo teorias mais recentes da área de educação, adjacentes da Pedagogia, da Psicologia e da Linguística Aplicada, entre outras áreas. A orientação que segue ao documento é a de que ele não dita normas à educação, mas que possui um caráter facultativo quanto à sua aplicação pelas instituições de ensino. No entanto, Faria (2006) pressupõe que essa condição cria uma situação desconfortável para os estados:

Se, por um lado, os PCN não criam problemas operacionais graves para instituições que não possuem condições estruturais e de recursos humanos, por outro, as Secretarias de Educação pelo país afora se sentem pouco pressionadas a se afinarem com suas orientações, tomando as providências cabíveis e necessárias para a melhoria na educação. Afinal, embora sempre haja espaço para discussão e melhorias, os PCN parecem gozar de uma considerável unanimidade entre os pesquisadores e pensadores da educação no país, já que foram criados como uma *síntese* dos mais recentes desenvolvimentos na área, bem como de orientações de organismos internacionais para este campo, como a Unesco (FARIA, 2006, p. 3, grifo do autor).

No caso da SEESP, a evidência que o autor frisa é constatada, pois no próprio programa curricular formulado em 2008, o chamado *São Paulo Faz Escola*, expõe uma advertência de que o material respeitou as recomendações dos PCNs:

A escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria (SÃO PAULO, 2012, p. 16).

A SEESP mostra, por meio de seu currículo, que se utiliza das mudanças trazidas pelos PCNs, mas salienta que cabe aos estados e municípios elaborar propostas próprias. Assim, a justificativa da Secretaria se “livra” do desconforto mencionado por Faria, pois ela alega que se baseia nos dizeres do documento federal, não obstante enfatiza que não é totalmente fiel a ele. Dessa forma, a proposta estadual, mesmo alegando autonomia, permanece vinculada à proposta federal.

Iniciaremos o estudo dos PCNs trazendo a justificativa do próprio documento para sua implantação e seu uso pelo professor:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p. 5).

Ao dirigir-se diretamente ao docente, a proposta demonstra que possui a preocupação de colocá-lo no centro dessas mudanças curriculares, para enfatizar que ele deva ser o agente que permitirá a aplicação delas. Outro fator importante a ser destacado é a justificativa para as

transformações que os PCNs propõem; elas estão firmadas na convicção de que a escola precisa formar cidadãos. Também nos chama bastante atenção a palavra “competição”, que está nesse contexto: “Vivemos numa era marcada pela *competição* e pela excelência”, situação que, segundo o documento, se deu pelos “progressos científicos e avanços tecnológicos” e que, por isso, esses avanços “definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, p. 5, grifo nosso).

Pelas informações que disponibilizamos fica imprescindível alertarmos para o fato de que não são as únicas que justificam a criação da proposta curricular; há muitas outras. No entanto, queremos sublinhar que o trecho aparece como um resumo do propósito principal do documento e podemos ressaltar a grande ênfase dada em preparar o aluno para o mundo do trabalho.

De forma alguma queremos desmerecer essa vertente ideológica dos PCNs, muito menos afirmar falta de coerência ou boas intenções. O propósito de considerar o mercado de trabalho é fundamental para a formação dos alunos, pois é dele que dependerão futuramente para a sobrevivência econômica. Porém, como alertamos no tópico “Breve histórico do Currículo do estado de São Paulo”, o mercado de trabalho não deveria ser o foco central para a elaboração dos documentos educacionais, mas apenas um deles.

Segundo Ribeiro (2002, p. 124), o questionamento ético educacional deveria ser encarado como o “bem viver” em sociedade. Ele destaca que um novo “civismo” decorrente “da intenção currículo escolar”, que pertence ao “aparato ideológico do mercado de consumo”, promove uma busca de sobrevivência e fortalecimento que individualiza gradativamente o agir humano. Tais ações ocorrem cada vez mais corriqueiramente como comportamento predominante em nossa sociedade, como na disputa do vestibular, do mercado de trabalho, dos programas televisivos, o que revela uma busca do enaltecimento do eu em detrimento do outro, e essa é a tônica da competição descrita pelos PCNs.

Sung (1995, p. 49), sobre o mercado globalizado do século XXI, argumenta que “o lucro econômico tornou-se determinante para as ações individuais”. Ribeiro (2002, p. 119), reforça as ideias de Sung, acrescentando que:

A escola em seu cotidiano, porém, age conseqüente a interesses diversos, nas interligações entre diferentes instituições: a Educação, o Estado, o popular e as elites. [...] Muitas vezes, o que é pertinente a comunidades carentes atendidas pelas escolas pode só interessar, por exemplo, às elites se justificar este modelo social de representação. Determinadas práticas escolares podem não beneficiar diretamente à economia.

Continuando com a mesma argumentação, o autor associa esse novo modelo de escola e currículo à lógica da eficiência com relevo aos custos, para implementar que o ensino precisa atender às necessidades do mercado globalizado:

A suposta autonomia estabelecida pelos PCN's para o ensino é, em verdade, determinada por interesses econômicos através da avaliação institucional. Testes, vestibulares e “provões” legitimam socialmente os sujeitos aptos para as demandas do mercado de trabalho (RIBEIRO, 2002, p. 119).

Por isso, a interferência de órgãos internacionais em setores sociais, como o da educação, é cada vez mais frequente em países em desenvolvimento, pois essa intervenção se justifica pela proposta de “ajuda” para o crescimento do índice de desenvolvimento humano. Com indivíduos mais “capacitados”, o mercado pode absorvê-los melhor.

1.5 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Segundo o próprio MEC, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³⁰ é executado em ciclos trienais alternados. O objetivo do programa é atender às escolas públicas de EF e Médio, permitindo acesso a livros didáticos, dicionários, acervos literários e complementares.

O projeto não é recente. Em 1929, o estado desenvolveu um órgão próprio para direcionar políticas ao livro didático, o chamado Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, pelo Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com quinze membros nomeados pelo Presidente da República, dispendo de responsabilidade para avaliar as condições de produção, utilização e importação de livros didáticos (CASSIANO, 2007, p. 19).

Após esses anos, houve uma série de alterações no programa, por outros decretos, como os de 1945 e de 1976. Em 1966, foi firmado um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), surgindo a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Com o acordo, o MEC conseguiu recursos para a distribuição de 51 milhões de livros no período de três anos.

³⁰ A sigla PNLD tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico do professor por meio da avaliação de obras e elaboração de um guia sobre as mesmas aprovadas. O programa teve início sob essa denominação em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem os livros didáticos que melhor se adequam ao seu projeto político-pedagógico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

A Usaid, segundo o site da Ação Diplomática dos Estados Unidos³¹, no Brasil, atua para apoiar os valores democráticos “e uma política econômica voltada para o mercado aberto e o setor privado têm sido a base de sustentação de uma crescente parceria entre os EUA e o Brasil”³².

Pina (2008) elucida que, no período da Guerra Fria, o órgão norte-americano (Usaid) tinha o objetivo de assessorar países subdesenvolvidos, com ajuda de cunho humanitário. Visto que a situação econômica do Brasil na década de 1960 estava ruim devido à ditadura militar, o país aceitou o apoio dos Estados Unidos, que, por sua vez, ofereceram a ajuda temendo que o Brasil seguisse o exemplo de Cuba e se tornasse comunista.

Santos (2005, p. 110) explica que esse acordo entre os países apresentava como propósito principal, por parte dos Estados Unidos, fazer com que os países subdesenvolvidos consumissem os produtos norte-americanos, em decorrência da grave crise financeira em que se encontravam em relação àquele momento. Pina (2008, p. 1) reforça a argumentação de Santos:

Assim, o acordo MEC-USAID, e, principalmente a atuação da USAID, não somente no Brasil, mas em todos os países periféricos, podem ser compreendidos como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nestes países e transferir para estes as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos.

Esse novo ajuste repercutiu em mudanças para o nosso país, pois em 1966, com o Acordo de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária, o MEC-USAID, os Estados Unidos foram usados como referência de sucesso na área do ensino superior para o Brasil. Uma das alterações propostas para o ensino universitário no país, por meio da intervenção dos EUA, foi a desvinculação das universidades das malhas do estado, para que elas tivessem a autonomia de uma empresa privada e pudessem ser voltadas às necessidades do mercado.

Em 1968, a Lei nº 5.540, segundo Lira (2009, p. 5), determinou normas de organização e funcionamento do ensino superior e a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua conexão com a escola média. Uma das inserções desta última foi a organização da universidade por departamentos, matrículas por disciplina e regime de créditos, tudo para “aumentar a produtividade dos

³¹ O site mostra sua missão, seus serviços e notícias vinculadas sobre as relações diplomáticas entre Brasil e Estados Unidos. Disponível em: <<http://portuguese.brazil.usembassy.gov/usaaid.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

³²Cf. nota anterior.

recursos materiais e humanos existentes”. Ainda, segundo Lira (2009, p. 6), em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a lei nº 5.692:

[...] que regulamentava o ensino de primeiro e segundo graus. Entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante. A legislação complementar que acompanhou a Lei de Diretrizes e Bases foi imediatamente organizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da Resolução nº 8, e fixava o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitude, e o parecer 853 do CFE, que definiu a doutrina de currículo, indicando os conteúdos de núcleo comum, apresentando o conceito de matéria, orientando suas formas de tratamento e integração, indicando os objetivos das áreas de estudo e os do processo educativo e remetendo-os ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus e aos fins da educação.

Uma das mudanças propostas com o acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, em 1966 pela Usaid, visava ao interesse em financiar a compra e distribuição em larga escala de livros didáticos no país. Todavia, como comenta Pina (2008, p. 7), a proposta foi muito além dessa especificidade:

[...] o acordo “fortaleceu a ideologia democrática entre as novas gerações, aprofundou as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros americanos no país, criou entre os brasileiros a imagem do amigo americano”. Além destes fatores, para os EUA o Brasil seria um vasto mercado de consumo de obras didáticas, pedagógicas, científicas, propagandísticas e a assistência à educação em longo prazo seriam altamente rendosas.

Com a intervenção dos EUA no Brasil, no período da ditadura militar, excetuando o que já comentamos, todo o sistema educacional brasileiro sofreu profundas alterações e, como apresentaram Lira (2009) e Pina (2008), essa intercessão norte-americana estava pautada em uma política de cunho econômico, com o interesse de abrir as portas brasileiras para a entrada de seus produtos, como assegurar a participação do Brasil na economia capitalista. Assim, essas medidas repercutiram em toda a sociedade, principalmente por meio do acesso às escolas e universidades.

Por isso, podemos refletir que qualquer programa político de cunho educacional nem sempre tem o objetivo principal de projetar uma mudança pautada apenas em atender às expectativas intelectuais da comunidade escolar. Muitos programas são fortemente vinculados ao setor econômico, que, nem sempre tem a qualidade e formação cidadã do aluno como foco primordial para a educação. E, como não poderiam ficar isentos dessa questão, os programas oficiais para distribuição de livros didáticos podem ser contemplados por tais ideologias.

Choppin (1998, p. 169) nos explica que os livros didáticos são instrumentos de poder porque se destinam aos jovens, mais suscetíveis à manipulação e pouco críticos. Outro aspecto dos livros didáticos que o autor enfatiza é o fato de serem produzidos em larga escala e alcançarem todo o território nacional. Nesse sentido, Choppin acredita que, por eles possuírem seu registro “fixado por escrito”, “o conteúdo educativo assume um viés de ortodoxia frente à palavra do professor” (CHOPPIN, 1998, p. 169).

Nessa esteira, o autor acrescenta que o livro didático constitui “poderosa ferramenta de unificação – até de uniformização – nacional, linguística e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar estreitamente, e até orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso” (CHOPPIN, 1998, p. 169). Destarte, as políticas públicas educacionais, notoriamente aquelas que permitem estreitos vínculos com o mercado econômico, podem influenciar negativa ou positivamente, por meio dos materiais didáticos produzidos com base nelas, a postura do público consumidor.

As alterações para o programa de provimento dos livros didáticos continuaram nos anos de 1970, 1971, 1976, 1983 e 1985. Neste último ano, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, houve as seguintes mudanças:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (FNDE, 2012)³³.

É só em 1985, então, que o professor passa a ser visto de forma diferente. Ele começa a ganhar voz e o Programa do Livro Didático para o EF, o Plidef de 1971, deu lugar ao chamado até hoje Programa Nacional do Livro Didático. A mudança, como dissemos, está ligada ao fim da ditadura no Brasil. Por se tratar de um período de redemocratização, observamos no corpo do documento a inclusão da indicação do livro didático pelo professor, fator não admitido anteriormente. Além dessa mudança, houve a incorporação de especificações técnicas para a produção dos livros didáticos e sua distribuição em larga escala para a faixa etária de sete a catorze anos, aos alunos da rede pública.

³³ As informações foram consultadas no site do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Foram avanços muito importantes para a rede pública de ensino do país. No entanto, o novo programa foi visto por Höfling (1993) como uma tentativa de dar uma “nova roupagem institucional” a um programa que já existia, com a estratégia política de “agregar valor positivo” ao novo governo democrático, chamado de Nova República (CASSIANO, 2007, p. 20-21). O intuito era desvincular o novo programa do anterior, pois o antigo estava associado às ideologias do período de ditadura militar.

O PNLD está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, que é responsável pela execução de políticas educacionais do MEC. Segundo o MEC (2012, p. 1), “o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios)”. Assim sendo, a autarquia tem como propósito:

[...] inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução – Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. (FNDE, 2012)³⁴.

A instituição não só administra verbas destinadas ao programa do livro didático, como é responsável por distribuir valores às outras áreas do setor educacional, como transporte, biblioteca, alimentação e equipamentos. Ela foi criada no período em que o Brasil ainda estava sob o jugo da ditadura militar.

Em 1993, o documento Plano Decenal de Educação para Todos, por meio da proposta Educação para Todos: caminho para a mudança, do MEC, recebeu alterações significativas, ocorridas a partir de 1995, segundo Cassiano (2007, p. 21), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Essa nova proposta, na época, procurou desvincular-se ao que vinha sendo desenvolvido pelo governo anterior. O programa anterior era o Programa Educação para Todos (PET), implantado pela união entre o Partido Democrático Social (PDS) e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), formalizado em Brasília, em 07/08/1984, durante o governo ainda ditatorial de João Batista de Figueiredo.

Com o Plano Decenal de Educação para Todos, havia a constatação de que o Brasil precisaria implementar, após o período ditatorial, muitas medidas para mudar a realidade da educação, tais como: falta de uma consciência da sociedade sobre uma política educacional;

³⁴ Para conhecer melhor as propostas da autarquia, acessar o site. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

baixa produtividade no ensino; desvalorização da carreira docente e falta de fluxo financeiro para a educação básica. De acordo com Mello (2004, p. 67), por recomendação do Banco Mundial, em meados dos anos 1980, o governo brasileiro foi advertido de que precisaria fazer uma série de mudanças para reverter essa situação.

Porém, ainda segundo Mello (2004, p. 67), foi somente no governo de FHC (1995-2002) que as mudanças ocorreram. O projeto de financiamento proposto pelo Banco Mundial e formulado por seus gestores denominou-se *O financiamento da educação nos países em desenvolvimento: opção de política*. Ele enfatizou o uso de equipamentos didáticos e a valorização do livro didático, e dedicou muita atenção ao atendimento de alunos carentes, principalmente no Nordeste. O que, conforme Cassiano (2007, p. 25-26), agregou um caráter assistencial ao atendimento educacional.

Sobre a distribuição dos livros didáticos, ocorrida no período dos anos 1980 no Brasil, Freitag *et al.* (1989, p. 49) fazem uma observação sobre o poder do estado e do empresariado editorial. Os autores alegam que o processo de compra e venda do livro didático era predeterminado, não sobrando espaço para a participação do professor, diferentemente do que constou na então nova legislação. Assim, essa nova democracia se mostrou falaciosa. Mesmo após esse período, entre 1995 e o início do século XXI, foram acrescentadas outras medidas para orientar a seleção de livros pelos docentes. Contudo, elas não contemplavam que a compra dos livros didáticos pelo governo fosse baseada na escolha feita pelos professores.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi fruto da participação brasileira em um compromisso internacional firmado em Jomtien (Tailândia), na conferência realizada nos dias 05 a 09/03/1990, intitulada de “Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Os organismos responsáveis pelo evento estavam vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU); eram eles: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial (BM). Apesar de os organismos estarem integrados à ONU, Cassiano (2007, p. 37-38) acrescenta que muitos autores, mesmo não sendo um consenso, consideram que a Unesco e a Unicef protagonizam ações políticas de cunho mais humanitário nos países em desenvolvimento do que o BM e os outros citados.

Ainda segundo Cassiano (2007, p. 38), o verdadeiro objetivo do BM ao fazer interferências nos países em desenvolvimento está alicerçado em fatores econômicos. Os autores acreditam que o banco presta assistência ao setor educacional por meio de financiamentos a esses países porque quer condicionar algumas leis de mercado, sob o

pretexto de gerar desenvolvimento. Todavia, tais fundamentos mantêm ou até aprofundam as desigualdades existentes.

Retornando ao Plano Decenal de Educação para Todos, o mesmo delimitou quais esferas deveriam concentrar esforços, recursos e estratégias para consolidar o alcance da universalização da educação básica no Brasil. Esse plano foi patrocinado pela Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), dado que as orientações do documento priorizavam o livro didático como recurso essencial.

Em 1996, o MEC implantou oficialmente a avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados pelo PNLD. Outra inserção feita no programa pelo governo FHC foi a universalização da compra e entrega do livro didático para o público do EF da rede pública de ensino. Nesse mesmo ano, houve implementações nos PCNs em todos os níveis e modalidades da educação básica. Os estudantes participaram de avaliações internacionais no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Com essa abertura às relações de políticas externas educacionais e às políticas econômicas, promovida pelo governo FHC, por meio das medidas citadas e por privatizações, também ocorreu a entrada de empresas espanholas em nosso mercado, inclusive no setor editorial, como já mencionamos. É necessário que adicionemos às informações trazidas até o momento, uma reflexão distinta sobre os “progressos” propagados no governo de FHC. Ricardo Filho (2005) afirma que a avaliação positiva das políticas educacionais está relacionada aos discursos de propaganda realizados para os meios de comunicação, feitos por especialistas que participaram do próprio governo, como aquele do ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza, em entrevista concedida para a revista *Veja*, em 2001, além da divulgação de outras reportagens.

Em 2002, a avaliação dos livros didáticos passou a ser feita pelas universidades, por meio da vinculação dos coordenadores de áreas. Alfabetização e Língua Portuguesa ficaram sob a responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e alguns profissionais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); a área de Ciências ficou para a Universidade de São Paulo (USP); a de Matemática para a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e as áreas de Geografia e História para Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

A partir de 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, segundo Cassiano (2007), seguiu o rastro do governo FHC para a continuidade do PNLD, incorporando ampliações, com “investimento estatal em livros didáticos sem precedentes na história da educação pública brasileira” (2007, p. 85). A Abrelivros e a Associação Brasileira de Editores de

Livros Educativos (ABRALE) encaminharam um documento em dezembro de 2002, denominado *Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil*, a fim de travar um diálogo com o novo governo sobre os rumos da avaliação dos livros didáticos e operacionalização do PNLD. Uma das reivindicações das associações ao novo governo foi a de retirar a classificação dos livros em quantidade de estrelas (1 = recomendados com ressalvas; 2 = recomendados e 3 = recomendado com distinção) e pedir a não divulgação dos livros excluídos (2007, p. 78), medidas estabelecidas durante o governo de FHC.

O novo governo atendeu a todas as reivindicações feitas que foram incluídas no PNLD de 2005. Houve outras solicitações: a continuidade do programa sem interrupções; a inclusão da distribuição de livros de língua inglesa e espanhola; a distribuição de livros de todas as disciplinas no EM; reavaliação da aquisição de livros consumíveis; revisão dos critérios de avaliação e de suas etapas com o mínimo de burocracia e o máximo de transparência, e a verificação de sustentabilidade do programa por meio de uma legislação específica para torná-lo permanente, independentemente de instabilidades políticas. Cassiano (2007) afirma que, com exceção do pedido de eliminação do livro não consumível, todas as outras medidas foram satisfatoriamente atendidas pelo governo Lula.

Dessa forma, o embate estabelecido entre editoras e estado sobre o sistema de avaliação e classificação dos livros ficou resolvido a partir do PNLD de 2005, e o que mudou no mercado editorial do livro didático, a partir dos anos 2000, foi a entrada de grandes grupos editoriais no programa. Essa abertura às grandes corporações, para aquisição de uma fatia do mercado, é chamada por Cassiano de “um verdadeiro *duelo de titãs*”. O mercado editorial, a partir de então, ficou restrito a poucos e poderosos grupos midiáticos, como o Santillana e o Grupo Abril (CASSIANO, p. 77; 88, grifo da autora).

Ademais dessas questões sobre o mercado editorial, na gestão Lula, o PNLD foi ampliado para mais dois outros programas: Programa de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2003 e Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007. Em 03/05/2007, no *11º Encontro Nacional do Livro*, organizado pelo MEC, em Manaus, o presidente da FNDE anunciou que todos os alunos do EF II iriam receber livros didáticos de língua inglesa e espanhola. Portanto, com a Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20/11/2009, ficou garantida a distribuição de livros das duas línguas estrangeiras para todo o EF II, do sexto ao nono ano.

Em parte da Resolução constam os seguintes itens:

§ 1º As escolas do ensino fundamental serão beneficiadas com:

[...]

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

VI - acervos de dicionários, para uso nas salas de aula de 1º ao 9º ano, com tipologia adequada para cada faixa etária (FNDE, 2012, grifo nosso)³⁵.

Pela complementação dessa resolução, os livros didáticos de língua espanhola passaram a ser fornecidos às escolas que ofertaram o curso como facultativo no EF II, em cumprimento à Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Com isso, criou-se uma questão muito difícil de ser respondida: por que muitas escolas que não ofertaram o curso de língua espanhola receberam o livro didático? Cremos que pode ter havido alguma confusão, como falta de diálogo entre governo estadual e federal, visto que, no início da implantação da lei, muitas escolas ofertaram a língua como optativa, mas não obtiveram um número mínimo de alunos para o desenvolvimento do curso. Além disso, quando há o número suficiente de alunos para abrir uma sala, pode ocorrer o problema de a escola não conseguir contratar o professor especializado, pois, como já comentamos, muitos professores que passaram no concurso do estado de São Paulo no ano de 2013 ainda não foram convocados para assumir seus cargos.

Sobre o PNLD, podemos perceber que o programa, desde sua criação até a atualidade, sofreu muitas transformações. A sua expansão, agora, abrange todos os alunos da escola pública, do EF I e II, EM e EJA, atendendo toda a extensão territorial brasileira. As alterações recaíram sobre os critérios de avaliação dos livros didáticos e foram se aperfeiçoando por meio do diálogo entre as editoras, governo e, em menor grau, professores.

Quanto aos critérios de avaliação dos livros didáticos do EF de língua estrangeira, o PNLD baseia-se nas orientações dos PCN-EF de LE (Parâmetros Curriculares do EF de Língua Estrangeira); que concebem o uso da linguagem por sua natureza sociinteracional, pois quem a utiliza (interlocutor) considera o outro, aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Para os PCN-EF de LE, a construção do significado é social porque “Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (BRASIL, 1998, p. 27).

Com base no uso da linguagem por sua natureza sociinteracional, os PCN-EF de LE, para classificar a diversidade de textos existentes, optam pela nomenclatura “tipos de texto”,

³⁵ A resolução com texto na íntegra está disponível em:

<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000060&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 15 abr. 2016.

tanto para os orais quanto para os escritos. A definição se baseia no conhecimento dos textos pela faixa etária de seus usuários que, para o documento, são os alunos do EF II. Esses tipos de texto são descritos como:

[...] pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias; entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos (BRASIL, 1998, p. 74).

Marins-Costa *et al.* (2015, p. 382) afirmam que essa definição dos PCN-EF de LE leva em consideração que “A linguagem, vista como atividade discursiva e cognitiva, e a língua, compreendida como o sistema simbólico que uma comunidade linguística utiliza, são condições para a participação social plena”. Os critérios de seleção para os livros didáticos de LE do PNLD de 2011 seguiram esse pré-requisito estabelecido pelos PCN-EF de LE, para privilegiar a oportunidade ao aluno de poder interagir em vários contextos sociais. Tal fundamento encontra-se no corpo do documento:

As coleções tiveram de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, a fim de que o aluno tenha oportunidades: de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real (BRASIL, 2011b, p. 12).

Para que o aluno aprendiz da LE consiga se comunicar de forma eficaz, utilizando a nova língua por meio da linguagem oral ou escrita, o edital do PNLD de 2011 recomenda que o livro didático possa “contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por meio de produção e recepção de *textos orais e escritos de vários gêneros*” (BRASIL, 2011a, p. 56, grifo nosso). A menção “vários gêneros” feita pelo PNLD alude aos “tipos de texto” dos PCN-EF de LE; o referencial é o mesmo, o que muda é apenas a nomenclatura.

No entanto, mesmo que a recomendação para o ensino e aprendizagem da língua seja baseada nos gêneros textuais, feita pelos documentos oficiais ou por pesquisadores de âmbito acadêmico, Marins-Costa *et al.* (2015, p. 387) advertem: “na prática, vemos que, nos LDs de espanhol dirigidos à Educação Básica, a adoção de uma abordagem da língua a partir de gêneros é ainda escassa”. E reiteram: “Estamos considerando aqui as coleções aprovadas nas quatro últimas edições do PNLD (2011, 2012, 2014, 2015)” (MARINS-COSTA *et al.*, 2015, p. 387).

Contudo, mesmo com todas as iniciativas públicas e inovações teóricas para a melhoria do PNLD, não podemos nos esquecer de que a elaboração dos LDs é uma tentativa de homogeneização do conhecimento. Com base na concepção de educação bancária³⁶ de Freire (2014), Chiappini (2005) alega que, por ser uma invenção humana, o LD está sujeito a contradições, criando um paradoxo, pois é feito para facilitar a aprendizagem do aluno e trabalho do professor; todavia, acaba oprimindo-os por congelar os conhecimentos que carrega. Por isso, o LD, por melhor avaliado que seja pelo PNLD, deve ser visto como um material auxiliar ao trabalho docente e não como uma fonte principal.

Dessa forma, apresentados alguns aspectos ideológicos do PNLD-2011, nos aprofundaremos nos critérios do documento para o estudo do nosso *corpus*, o LD *Español ¡Entérate!* (2009), com o objetivo de discutirmos com maior profundidade como os textos literários são abordados.

³⁶ O autor e educador cunha o termo “educação bancária” para descrever práticas de professores que consideram os conteúdos a serem ministrados como depósitos. O aluno, por meio dessa concepção, é visto como um receptor dos conteúdos e não como um aprendiz, possuidor de uma identidade (FREIRE, 2014, p. 80-81).

2. EM BUSCA DO SUJEITO LEITOR

Após fazermos uma introdução histórica sobre as políticas públicas voltadas à educação e ao programa do livro didático, queremos enfatizar que esta dissertação parte de uma análise que se vale da premissa de verificar como a literatura compõe o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira no livro didático *Español ¡Entérate!* (2009).

Para compreendermos melhor como os textos literários são abordados no *corpus* estudado, precisamos destacar o papel da literatura em nosso contexto educacional e também considerá-los produtos de discursos que se constroem pela interação social. Por isso, neste segundo capítulo, salientaremos a importância da presença dos textos literários nos LDs, Da mesma forma, como evidenciaremos que a literatura necessita ser tratada sob o prisma cultural nos LDs, para se tornar fundamental no processo de aquisição da língua espanhola.

E, finalmente, com a análise do filme *Mais estranho que a ficção* (2005), direção de Marc Foster, e do poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa, evidenciaremos como o universo ficcional, construído pelo discurso, pode se tornar indispensável para a aprendizagem e formação do sujeito, que é o nosso aluno. Pois, esse universo, caso explorado por meio do conceito de alteridade, pode funcionar como uma ponte, ligando-se ao mundo do aluno e, conseqüentemente promovendo uma aprendizagem mais reflexiva.

2.1. Literatura em livros didáticos?

Nesta seção discutimos o papel social da literatura e sua relação com o cotidiano escolar, bem como ressaltar sua importância enquanto arte capaz de desenvolver uma postura humana mais reflexiva.

Para Candido (2011b, p. 175), a arte literária é um bem incompressível, pois, sendo a literatura, em sua concepção, um direito de todos, assim como ter acesso aos itens básicos para sua sobrevivência, tais como alimentos, casa e roupas, todo ser humano não poderia ser privado do acesso à literatura.

O ponto de vista de Candido está embasado nas questões levantadas pelos direitos humanos, que, segundo o autor, são cada vez menos respeitados em nossa sociedade. À medida que as riquezas crescem, seguindo os progressos da política e economia, as desigualdades aumentam, e essa discrepância não está sensibilizando, de forma geral, a sociedade, pois as pessoas estão cada vez mais individualistas, colocando suas necessidades à frente das necessidades coletivas. Nessa gama de urgências ignoradas, encontra-se a literatura.

O direito à literatura garante ao ser humano um aprendizado construído de forma complexa que o leva a humanizar-se. Candido (2011b, p. 178-179) divide a função desse processo em três faces:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório) [...]

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente

Essas faces discutidas por Candido, promovidas pelo contato da literatura com o ser humano, podem conduzi-lo a questionamentos antes nunca feitos, a uma abertura maior para entender sua própria condição no mundo, assim como a condição de seus pares. O mundo literário pode oferecer uma gama de vislumbres, de oportunidades para a reflexão que o mundo palpável ainda não promoveu. O autor ressalta, no processo de humanização construído pelo acesso à literatura:

Entendo [...] por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011b, p. 182, grifo do autor).

Em síntese, os argumentos de Candido centram-se na defesa do direito à literatura, por acreditar que ela favorece não só o desenvolvimento intelectual, como também a capacidade altruísta do ser humano. Ele acrescenta que o contato com a literatura chamada erudita não pode deixar de ser oferecido às camadas menos privilegiadas economicamente. A proposição é baseada no fato de o autor crer que essas camadas fiquem apenas expostas à literatura de massa, ao folclore, à sabedoria espontânea, à canção popular, ao provérbio, modalidades culturais que, apesar de serem consideradas por ele importantes, no entanto, não são suficientes (CANDIDO, 2011b, p. 188-189).

Observadas as ideias de Candido sobre os benefícios do contato com a literatura, achamos também oportuno considerar a visão de Abreu (2006) sobre a mesma questão. A pesquisadora não considera que só a Literatura com “L” maiúsculo é capaz de enaltecer a capacidade reflexiva e humanizadora da sociedade. Para ela, (ABREU, 2006, p.83):

Uma definição de Literatura como fonte de humanização não se sustenta diante do fato de que há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão.

Menos grave mas também importante é o fato de que a transformação e humanização dos sujeitos podem ocorrer – e freqüentemente ocorrem – quando se lê um *best seller*. Ou seja, essa definição também não se sustenta já que, por meio dela, não se pode diferenciar a Grande Literatura das literaturas.

Portanto, Abreu defende que tanto as obras consideradas eruditas, quanto aquelas da chamada literatura de massa e/ou os *best-sellers* podem ou não desenvolver a capacidade de humanização e serem capazes de promover uma reflexão maior na vida de seu leitor. A autora cita alguns exemplos de leitores que deram depoimentos sobre a variedade de suas bibliotecas e leituras:

Eles são muito diferentes, mas todos têm certeza de que os livros de Paulo Coelho são excelentes. Contrariando os críticos para quem os *best sellers* não têm valor estético e provocam uma leitura de alienação, os três garantem que “a leitura de Coelho é, antes de mais nada, a experiência de desfrutar da narrativa, mas, além disso, é uma experiência de construir e resolver formas específicas de aflição”. [...] A leitura de Paulo Coelho o fez “acordar, ser consciente, usar minha cabeça” (ABREU, 2006, p. 85).

Abreu (2006) discute muitos conceitos sobre concepções de literatura que estavam petrificados e procura atualizar a discussão, chamando atenção ao perfil modificado em relação ao passado dos leitores e escritores. Dessa forma, a crítica literária precisa se autoavaliar e também se atentar às transformações ocorridas.

Apesar de haver divergências entre os prismas de Candido (2011b) e Abreu (2006), tanto um quanto o outro abordam a importância da literatura na vida das pessoas. Os conceitos sobre qual obra deva ser considerada como literatura ou Literatura (com “L” maiúsculo) são distintos. Candido propõe uma divisão entre literatura erudita e de massa, chamando a primeira de maior e a segunda de menor, pois sua apreciação é focada na comparação entre os próprios textos. Já Abreu enquadra a literatura de massa e a erudita no mesmo patamar de relevância, pois desloca seu foco de avaliação para a apreciação do leitor.

No entanto, tanto uma concepção quanto a outra revelam que o contato do leitor com o universo ficcional, por meio das palavras, pode trazer benefícios à vida das pessoas. É essa linha comum que elegemos como relevante para a análise de nosso *corpus*. Nossa leitura dos textos literários encontrados na coleção didática não fará apreciação crítica e categorização dos mesmos em literatura menor ou maior, apenas discutiremos como eles são explorados nos quatro livros.

Mesmo não fazendo essa distinção, cabe esclarecer que no bojo da coleção estudada foram encontrados textos literários variados, provenientes tanto da chamada literatura erudita, quanto os classificados como literatura de massa, a maior parte deles advinda de coleções paradidáticas.

Acreditamos, assim como Candido (2011b), que a sociedade precisa ter acesso aos textos literários eruditos, mas não desconsideramos o perfil do leitor atual que, muitas vezes, começa a apreciar o hábito pela leitura por meio do contato com a literatura de massa. Por isso, defendemos a importância da presença dessa variedade de textos literários nos livros didáticos.

Centrando-nos na realidade escolar, ao abordarmos a presença dos textos literários no livro didático *Español ¡Entérate!* (2009), torna-se fundamental aludirmos às considerações que, com a chegada dos PCNs no início dos anos de 1990, o uso de textos nos LDs alcançou as produções literárias, pois o documento oficial associa essa utilização à diminuição do fracasso escolar:

Pensar a literatura a partir de uma autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximação e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão de subjetividade, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizados, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1998, p. 37).

Notamos pela citação que a presença do texto literário, segundo o documento, deve fazer parte do cotidiano escolar. A literatura promove “um inusitado tipo de diálogo” por meio dos “jogos de aproximação e afastamentos” que conduz o aluno a racionalizar sua realidade através dos óculos ficcionais. Tais potencialidades do texto literário, quando exploradas no livro didático, contribuem para o sucesso escolar, como argumentam os próprios PCNs, e, segundo Franco (2007, p. 28), “A percepção do texto de literatura no livro didático, como instrumento de comunicação na língua estrangeira requer dois aspectos de observação: a verificação do texto literário como enunciado dialógico e a sua atualização e (ou) construção pelo leitor/interlocutor”.

A abordagem da autora é pautada nos pensamentos de Bakhtin (2011) e Voloshínov (2014), quanto ao fato de a comunicação cotidiana depender da construção de enunciados “pela formação de signos compartilhados por uma determinada comunidade social” (FRANCO, 2007, p. 28). Os autores do chamado Círculo de Bakhtin ressaltam que esse processo dialógico também se estende na interação com o texto literário. Bakhtin (1981, p.

263), ao explicar a formação do gênero romance, revela que ele se compõe pela interação dialógica de vozes presentes ou ressoantes no texto. O filósofo da linguagem justifica que, nesse gênero, a estilística utilizada é capaz de ordenar a variedade de vozes discursivas do autor, narrador e personagens, de modo que elas circulem em uma relação de alteridade de forma semelhante à interação sócio-discursiva não literária. Assim, cada voz literária se concretiza em função de outras vozes no texto. Essa organização de vozes discursivas revela o dialogismo na obra literária e é denominada por Bakhtin como heteroglossia.³⁷

A característica geral destas interações é que elas são dialógicas (no mais amplo uso da palavra). Mas este diálogo não pode entrar no mundo representado, no trabalho, nem em um dos cronotopos ali representados; ele está fora do mundo representado, embora não fora do trabalho como um todo. Ele, (o diálogo) entra no mundo do autor, do representador, e no mundo dos ouvintes e leitores (BAKHTIN, 1981, p. 252, tradução nossa).³⁸

A característica dialógica presente no romance somente se materializa pela interação entre autor e leitor/interlocutor. Sem essa relação, o texto mantém-se aprisionado em um certo espaço que, para Bakhtin (1981, p. 252), pode ser uma pedra, um tijolo, um papiro ou papel, que corresponde ao seu suporte. Essa relação pode revelar distintos universos espaciais-temporais, que o autor chama de cronotopos (1981, p. 167), dos quais autor e leitor são separados por séculos e/ou enormes distâncias espaciais, mas possuindo um mundo em comum: o universo literário.

Verificamos que a dialogia está presente na construção do romance, como estudado por Bakhtin (1981). Entretanto, essa relação de vozes constantes no universo literário também é derivada de uma construção discursiva extraliterária, pois a interação do leitor/interlocutor com o texto literário é construída por significados na aproximação de sua realidade com as realidades que ele entende constituírem o texto. Ela é dependente da liberdade no processo de *reflexão e refração* de signos, no qual o leitor aceita e/ou rejeita significados à medida que os constrói, os modifica e/ou os expande (VOLOSHÍNOV, 2014, p. 42). No entanto, essa relação dialógica não está presente apenas no romance:

³⁷ Bakhtin (1981, p. 263) utiliza o termo heteroglossia social ou heteroglossia viva, ou ainda heteroglossia dialogizada (p. 272), para discorrer sobre a organização discursiva dialógica no romance. Sendo o romance dialógico para Bakhtin o romance moderno, ele segue a referência à organização discursiva deste gênero, muitas vezes, simplesmente como heteroglossia (p. 270), subentendendo-se a referência ao romance moderno.

³⁸ “*The general characteristic of these interactions is that they are dialogical (in the broadest use of the word). But this dialogue cannot enter the world represented in the work, nor into any of the chronotopes represented in it; it is outside the world represented, although not outside the work as a whole. It (this dialogue) enters the world of the author, of the performer, and the world of the listeners and readers*”.

[...] o conto, por exemplo, ainda que se caracterize em uma estrutura em geral mais concisa, com menos personagens que o romance, também possui uma estrutura dialógica que o constitui nas vozes do autor/narrador e de uma única, ou mais personagens. Nesta visão, mesmo o texto poético, que pode parecer trazer apenas a voz única do autor, se constitui de diálogos com outras vozes que estão no texto ou que ressoam nele (FRANCO, 2007, p. 29).

Como ressalta Franco (2007), o leitor pode, igualmente, estabelecer uma relação dialógica pela leitura de um conto ou poema. Dessa forma, a presença desses tipos de textos nos LDs constitui-se como uma importante fonte de promoção do entrecruzamento do universo do leitor com o universo ficcional. O estabelecimento desse paralelo, segundo Candido (2011b) e Abreu (2006), pode ajudar na formação intelectual e reflexiva do leitor/interlocutor que, neste caso, também é o nosso aluno.

Para Dalvi *et al.* (2015, p.76), todavia, a presença da literatura nos livros didáticos “não garante a transmissão dos conhecimentos e nem a apropriação por parte dos alunos dos conteúdos ofertados, principalmente, pela atual configuração destes manuais”. As autoras consideram os livros didáticos como espaços de reinvenção do leitor “pela orquestração de distintas vozes e visões de mundo”. Elas refletem, por meio das ideias de Choppin (2004), que os livros didáticos desempenham a função de formar determinado perfil de cidadão, uma vez que podem influenciar ou manipular o discente acerca de determinados assuntos:

[...] pois vê-se que muitas obras didáticas foram produzidas com o objetivo de formar uma determinada opinião acerca de algum país ou acontecimento, de manter a identidade nacional de um povo, e até de excluir ou priorizar algumas culturas (DALVI *et al.*, 2015, p. 76).

É por causa dessa questão abordada por Dalvi *et al.* (2015) que devemos considerar o quão importante é o papel do docente nessa relação, pois ele é o intermediário entre o LD e o discente. Sem sua intervenção pontual não há garantias de que o aluno terá um contato dialógico com o texto literário pelos materiais utilizados. Por isso, o professor também precisa ser um crítico do material que utiliza.

2.2 A literatura no ensino da língua estrangeira

Sem a intervenção docente na conexão do aluno com o texto literário, presente no LD de ELE, pode ocorrer uma desvinculação do ensino da língua espanhola de seu contexto social. Isso ocorre porque, quando o conteúdo literário é abordado seguindo apenas os exercícios didáticos contidos no material, corre-se o risco de o professor adotar uma

abordagem meramente lexical e/ou gramatical perante aquele texto literário, que também faz parte da historicidade da língua. Muniz e Cavalcanti (2009, p. 50) refletem sobre a necessidade de a língua ser contemplada em sua “heterogeneidade linguística do seu objeto de estudo em seus aspectos contextual, social, cultural e histórico, com o intuito de que se forme no aluno uma consciência crítica da existência dessa heterogeneidade e diversidade linguística e sociocultural”.

Junger (2005, p. 6) aborda em seu estudo que tanto a LDBN quanto os PCNs traçam como objetivo do processo educativo, entre outros fatores, o autoconhecimento proveniente do contato com o outro. Esse contato, segundo Muniz e Cavalcanti (2009, p. 50), deve ser baseado no intento de “desfazimento de preconceitos, no desenvolvimento do potencial para a convivência e o respeito intercultural, no incentivo à construção do pensamento crítico”. Para Junger (2005, p. 6, tradução nossa):

Se observamos essa trajetória, vemos que, em um enfoque tradicional, a importância era dada ao vocabulário e às estruturas gramaticais. Portanto, o texto (literário) funcionava como um instrumento para a aprendizagem e fixação do que se considerava a língua culta modelo³⁹.

Podemos relacionar o argumento da pesquisadora com aquele de Silva e Fritzen (2012). Os autores afirmam que houve certa negligência por parte do Estado ao não se fazer uma avaliação qualitativa dos livros didáticos até a década de 1980, quando os programas de pós-graduação das universidades passaram a realizar estudos críticos sobre esses materiais. Foi por meio desses novos estudos que Lajolo (1996) e Zilberman (1991) situaram problemas com respeito à forma pela qual a literatura vinha sendo abordada. Lajolo critica as fichas de orientação feitas como roteiros para o professor “inserir” os alunos no universo do texto, mostrando que as mesmas perpetuam os clichês literários já sancionados pela escola. Já Zilberman apura que o ensino da literatura no livro didático fica “apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício”, passando para o aluno um conceito de literatura ligado apenas à sua função pragmática, que só justifica sua leitura quando se explicita uma finalidade e seu uso (SILVA; FRITZEN, 2012, p. 272).

Relacionamos o tripé acima, discutido por Zilberman, que descreve uma solidificação da imagem do estudo do texto literário baseada em um entendimento estruturalista da língua, aos argumentos utilizados por Lajolo (1996), Junger (2005), Silva e Fritzen (2012), Muniz e

³⁹ “Si observamos, esa trayectoria, vemos que, en un enfoque tradicional, la importancia era dada al vocabulario y las estructuras gramaticales. Por lo tanto, el texto (literatura) funcionaba como un instrumento para el aprendizaje y fijación de lo que se consideraba la lengua culta modelo”.

Cavalcanti (2009) e Dalvi *et al.* (2015), para associá-los à concepção de Mota (2010, p. 103): “[...] o ensino de idiomas não deve se restringir à transmissão de funções linguísticas que habilitem o falante a decodificar e proferir frases comunicativas. Para isso, seria necessária a integralização dos saberes, apontando para uma transdisciplinaridade; ou seja, para um diálogo entre os diversos campos do conhecimento.

Assim, Mota (2010, p. 103) ressalta que um dos caminhos para esse diálogo seria o uso de textos literários para o ensino da língua estrangeira:

Tal uso justifica-se pela possibilidade de contemplar temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda.

Esse acesso ao universo cultural que a estudiosa menciona está à disposição em uma imensidade de obras literárias, prontas a serem abertas nas aulas de língua estrangeira. O contato do aluno com esse universo já se faz de modo coletivo, mesmo sendo ele um indivíduo, pois a interação feita entre ele e as vozes ficcionais das personagens permite um encontro dialógico.

Dalvi (2013, p. 400; 403) fez um mapeamento das pesquisas realizadas entre os anos de 2001 e 2011, sobre as dissertações e teses que tratam da literatura em livros didáticos do Ensino Médio. A pesquisadora afirma que a grande dificuldade de conexão entre as áreas de Literatura (Letras) e Educação promove mais pesquisas de cunho histórico-cultural. Como um possível resultado de seus estudos, a autora chama a atenção para o fato de que a maior parte das pesquisas de seu *corpus* aponta para uma inadequação na leitura e ensino de literatura nos livros didáticos e para a existência de poucos trabalhos que examinem o livro didático como objeto e não como fonte de pesquisa.

Domingo (2011, p. 14) afirma que muitos livros didáticos de língua estrangeira das últimas décadas ainda apresentam concepções de língua e cultura tratadas de forma isolada. Ela também salienta que as concepções deveriam seguir os preceitos de Antunes (2009, p. 19), para quem “os conceitos de língua e cultura devem ser discutidos juntamente com os de identidade e povo”. Ainda segundo Antunes (2009, p. 19), “o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal”. Ela ressalta que a cultura de um

povo revela sua identidade e a sua legitimidade pode ser contemplada por meio das linguagens, sendo uma delas a verbal.

Seguindo a mesma perspectiva de enfoque cultural, a literatura, enquanto manifestação artística de uma língua, também pode ser abordada sob o prisma da interculturalidade. Mendes (2011, p. 140) defende o ensino da língua de forma intercultural: “a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”.

A intersecção de dois ou mais mundos, por seus dois ou mais sujeitos, cria um “terceiro espaço” ou “entrelugar”, fornecendo “espaço para a elaboração de estratégias de subjetivação que possibilitam a criação de novos signos de identidade”, “a recriação do eu no mundo da viagem” (MENDES, 2011, p. 141). Esse “mundo da viagem” é o “entrelugar” criado pelo encontro de culturas distintas, como se fosse um universo paralelo, pois nele há a possibilidade de trocas, tensões, diálogos. Essa seria uma manifestação de vivência intercultural.

Como esse “entrelugar”, porém, poderia ser promovido no ensino de línguas? Também por meio da leitura de textos literários? Mendes (2011, p. 148) relaciona o transporte para esse “mundo da viagem”, sob a perspectiva intercultural, às seguintes práticas:

[...] uma abordagem de ensino intercultural, quando se tem como conteúdos ou *áreas de uso* uma determinada cultura e sua língua-cultura, a qual constitui-se de fatos e informações, assim como de um conjunto de símbolos e práticas que devem ser interpretados a partir de uma perspectiva dialógica, intercultural. A experiência me mostrou, por exemplo, que a escolha desse tipo de abordagem, mais flexível e condizente com o caráter heterogêneo e imprevisível da cultura, contribui para despertar o interesse do aluno na língua-cultura que está aprendendo, assim como para promoção de situações de interação intercultural mais autênticas e contextualizadas. A língua, nessa perspectiva, estabelece a mediação entre os mundos em contato, permite ao aprendiz conhecer a língua e conhecer a cultura *através* da língua (MENDES, 2011, p. 148, grifo da autora).

Desse modo, acreditamos que o contato com a literatura nos LDs, pelo prisma intercultural, pode proporcionar o encontro do aluno com a linguagem verbal artística de forma mais rica e plurissignificativa para a descoberta da cultura e identidade do outro.

No entanto, Santomé (1998, p. 173) discorre sobre a ideia da existência de um *currículo turístico* nas escolas. O autor destaca o conceito de desvinculação entre cultura e língua e mostra que esse currículo estaria deformando ou superficializando informações sobre as comunidades marginalizadas, oprimidas e sem poder, ao enfatizar episódios descontextualizados sobre elas. Ele apontou as seguintes características como critérios no ensino de LE que perfizeram esse currículo:

- a) Trivialização: os grupos não majoritários são tratados superficialmente e de maneira banal;
- b) O souvenir: a temática cultural serve de adorno para a sala de aula e, em todo ou ao longo de um currículo de um curso, poucas tarefas contemplam as dimensões multiculturais;
- c) Festas típicas: a diversidade cultural é apresentada através de celebrações festivas, como “o dia de...”;
- d) Estereotipagem: práticas que estimulam a manutenção de estereótipos culturais;
- e) Tergiversação: manipulação, “criação” de uma *história* com o objetivo de tornar naturais situações de opressão, por exemplo (SANTOMÉ, 2008, p. 173, grifo do autor).

Domingo (2011, p. 27) observa que esse currículo ainda é uma realidade presente nos materiais didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aula de língua estrangeira. Ela revela que esse tipo de didática reforça preconceitos, estereótipos e supergeneralizações, impedindo formas de debates e reflexões sobre a cultura da língua. Por isso, defendemos que a literatura pode ampliar a visão do leitor, apresentando rupturas em seu mundo pré-estabelecido, porque apresenta multifacetadas, às vezes, de uma mesma personagem ou de um narrador, rompendo com tais preconceitos ou supergeneralizações. A sua inserção no cotidiano escolar e nos materiais didáticos amplia o acesso a esse dinamismo cultural de que fala Domingo (2011). Essa relação pode ser vista como uma prática do conceito de Competência Comunicativa Intercultural⁴⁰, pois está permeada pela busca da compreensão da cultura da LE e da sua própria cultura, pela ótica do outro.

Como inserir, contudo, textos literários em livros didáticos de forma a não comprometer essa relação comunicativa intercultural e o contato dos universos entre o *eu* e o *outro*, uma vez que o livro didático é “uma invenção humana fadada a erros e sujeita a contradições”, como alega Chiappini (2005, p. 95).

Costa e Suassuna (2010, p. 64) fazem um estudo sobre o uso do livro didático de literatura no Ensino Médio. As autoras apresentam algumas ideias de Chiappini (2005) sobre as contradições presentes nos LDs. Chiappini, apoiada na concepção de educação bancária de Freire (2014), já aludida – a qual idealiza o aluno como um tipo de Banco funcionando mediante os depósitos que recebe –, enfatiza que “o manual didático, em geral, traz uma concepção bancária de ensino-aprendizagem, porque “vê” o aluno como um depósito vazio, pronto para ser recheado de conhecimentos por um professor que já passou por essa experiência” (CHIAPPINI, 2005, p. 96).

⁴⁰ Conceito presente na obra: SERRANI, Silvana. *Discurso e leitura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005. Esse fundamento, conhecido como CCI, foi proveniente do conceito de Competência Comunicativa (CC), de Coseriu (1992), como capacidade de se expressar, de comunicar. O CCI, em síntese, é a capacidade de interagir com diferentes universos culturais.

Chiappini propõe que os resultados dos estudos abordando os livros didáticos devem ultrapassar as barreiras acadêmicas e ser capazes de mudar a realidade. Ela (CHIAPPINI, 2005, p. 98) ressalta que “A divulgação das descobertas é importante, mas deve vir atrelada a soluções alternativas ao manual” e complementa a reflexão afirmando que não há fórmula mágica para essa problemática: “talvez um manual que não tenha como filosofia a concepção bancária de ensino, ou um antimanual, ou, quem sabe, um plurimanual, ou seja, vários livros a serem utilizados e que não tragam o saber como algo congelado, e longe de indagações”.

É por essa perspectiva de Chiappini e dos demais autores mencionados neste item, além dos outros que citamos na Introdução, que iremos investigar o *corpus* desta pesquisa, a fim de entendermos a forma como se dá a exploração dos textos literários. Assim, vamos considerar nosso *corpus*, o livro didático *Español ¡Entérate!*, como objeto de estudo e não como fonte, seguindo a concepção de Dalvi (2013), pois o estudamos em sua totalidade, confrontando as partes em seu todo.

2.3 O discurso ficcional para o sujeito da educação

Acreditamos ser essencial procurarmos compreender, não nos isentando da subjetividade desta análise, a relação do sujeito, que é o nosso aluno, com o discurso ficcional, pois é ele quem recebe e interage com as coleções didáticas nas instituições de ensino.

Achamos oportuno, antes de iniciarmos o estudo sobre o discurso presente em um poema de Fernando Pessoa, “Não sei quantas almas tenho” (1993), adicionar a esta seção a análise de parte do discurso do filme *Mais estranho que a ficção* (2005), a fim de relacionarmos as vozes das personagens das duas manifestações artísticas (poema e filme), para então, no final deste tópico, correlacioná-las a uma possível recepção de leitura, baseada no conceito de alteridade do Círculo de Bakhtin. Pois, julgamos que esse estudo pode ser representativo para a ilustração de como a arte literária, caso explorada como manifestação artística e indispensável para a constituição de um sujeito mais crítico e reflexivo, pode e deve ser parte fundamental do processo de aprendizagem da língua espanhola.

A concepção de sujeito considerada representativa em nosso aluno é pautada pela construção discursiva, constituída pelo embate de forças que ocorre no campo social. Por isso, elegemos alguns fundamentos do Círculo de Bakhtin para essa reflexão.

2.3.1 Filme *Mais estranho que a ficção* (2005)

O filme *Mais estranho que a ficção* (direção de Marc Foster, 2005)⁴¹ trabalha em seu enredo a relação de embate constante entre a personagem Harold Crick, um simples auditor da Receita Federal, e uma voz que ele repentinamente passa a escutar. A personagem percebe que essa voz surge para narrar suas ações corriqueiras. No entanto, o detalhe que intriga Crick é que ele não consegue identificar a autoria dela e nem o porquê de escutá-la.

Durante todo o processo de escuta da narração de suas ações pela voz, Crick se sente muito incomodado pelo fato de saber que esse outro onipresente em sua vida, além de estar narrando todos os seus passos, possui também a ciência sobre todos os acontecimentos que ocorrerão em seu futuro. É dessa forma que Harold acaba escutando a seguinte frase: “Mal sabia ele de sua morte iminente”.

A partir dessa fala, por se sentir sem controle sobre sua própria vida, a personagem começa uma incessante busca para tentar encontrar quem fala de si, porque fala e como sabe que sua vida chegará logo ao fim. Toda sua rotina é transformada, o mundo é observado de outra maneira e seus valores começam a ser questionados.

Sem saber ainda que a voz ouvida pertence à escritora Karen Eiffel, sua criadora, haja vista que Harold faz parte de uma “obra ficcional”, ele é aconselhado a buscar um especialista para orientá-lo sobre como proceder nessa situação. Assim, a personagem procura o professor doutor em literatura Jules Hilbert para descobrir o propósito de sua vida. O professor, por sua vez, lhe pede informações sobre suas ações e relacionamentos interpessoais para descobrir se sua história se enquadra em algum gênero literário, como exemplo, o professor cogita que seu enredo faz parte de uma tragédia ou de uma comédia.

Nosso propósito é elucidar, pela narrativa fílmica, o jogo que se constrói a partir do diálogo constante entre o protagonista, Harold, a narradora e o professor especialista em literatura. Dois deles se comunicam de forma mais direta: Harold e Jules. Harold se comunica de forma mais indireta com Karen (narradora); todavia, todos em algum ponto da narrativa se cruzam diretamente, mas nunca ao mesmo tempo.

A comunicação entre Harold e Karen, criatura e criadora, acentua o dilema da descoberta de Harold como parte de um processo de criação, bem como a culpa sentida pela

⁴¹ *Stranger than fiction*, 2005. [*Mais estranho que a ficção*]. Direção de Marc Foster. Mandate Pictures/Three Strange Angels/Crick Pictures LLC. USA, 2006. Brasil: Sony Pictures, 2006. DVD (113 min.), color. Fonte: MAGALHÃES, Jéssica Teixeira. Análise semiótica do filme *Mais estranho que a ficção*. *Estudos Semióticos*. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

autora, pois ela precisa matá-lo para o desfecho de sua história. Essa condição é imposta pela editora, para que a morte das protagonistas das tramas criadas pela escritora trace seu perfil, como uma característica predominante no conjunto de sua obra.

Nesse sentido, a tensão entre os universos de Harold e Karen põem à prova a tênue relação ficção-realidade e nos faz questionar acerca de nossas concepções sobre onde uma começa e onde a outra termina. Como nos revela quão vivo é o relacionamento entre o leitor e a obra, mesmo que ele seja explicitado, na narrativa fílmica, apenas pela relação entre autora, personagem e crítico literário (professor), pois os dois últimos conhecem o processo de criação literária, todavia, não deixam de ser receptores do livro. Tal fato que se torna explícito quando Karen se encontra com Harold e ele lhe pergunta por que a escritora quer matá-lo. Tendo isso em vista, ela reflete:

Eu percebi que não seria capaz... é um livro sobre um homem que não sabe que vai morrer até ele morrer. Mas se ele souber que vai morrer voluntariamente, podendo ter evitado... não seria o tipo de homem que você gostaria de manter vivo? (MAGALHÃES, 2009, p. 9).

O plano ficcional e real do filme se misturam, e a partir daí não conseguimos mais vélos de forma separada. Do mesmo modo, as vozes da personagem Harold e sua criadora Karen, que, no início da narrativa, pareciam ser distintas, no decorrer da história vão se entrecruzando e se confundindo até se diluírem em uma só, em prol do desfecho do enredo.

As vozes que mencionamos fazem parte dos discursos das personagens citadas, que são construídos ao longo da narrativa e marcam a individualidade de cada uma delas. Entretanto, é importante sabermos que nenhum discurso está isento de interdiscursividade, porque não é “puro”; ou seja, em sua formação, constituído por um só indivíduo, uma vez que ele nasce da constante troca de diálogos que determinada pessoa mantém durante toda a sua formação: “Todo discurso define sua identidade em relação ao outro. Isso quer dizer que o discurso apresenta uma heterogeneidade constitutiva” (MAINGUENEAU, 1987, p. 81-93 *apud* FIORIN; BARROS 1999, p. 33).

Por isso, as falas de Harold e Karen os definem como indivíduos dentro da narrativa fílmica e foram formadas até aquele momento – o instante em que o encontro dessas duas individualidades com suas respectivas intersubjetividades é confrontado pela ciência de Harold acerca de seu destino – pela inter-relação que mantiveram com outros indivíduos no universo ficcional. Então, quando o diálogo explícito entre Harold e Karen ocorre, e a primeira intenção de acabamento da narrativa (morte de Harold) é desfeita por causa dessa

nova relação estabelecida (Karen fica em dúvida sobre o desfecho de sua história, ou seja, se ela matará Harold), somos levados a refletir que a interdiscursividade gera intertextualidade⁴², pois um discurso modifica o outro explicitamente.

Sendo assim, nos damos conta do engodo presente na afirmação de que todo discurso é de formação individual, até mesmo no processo de construção da narrativa. O embate de vozes entre Karen e Harold, existente na constituição dos enunciados, dentro do plano fílmico, é reportado explicitamente pelo narrador (Karen), resultando em uma manifestação de intertextualidade que:

[...] nasce da percepção da disjunção existente entre duas vozes, essas duas consciências, esses dois discursos homólogos narrativos das contradições profundas que coexistem a cada instante dentro e fora das pessoas de uma mesma coletividade (FIORIN; BARROS, 1999, p. 76).

Desse modo, o discurso de Karen se manifesta como produto da contradição entre o ato exigido pela editora que ela precisa executar, que é a escrita do desfecho da vida de Harold na narrativa, mas que lhe causa profunda consternação, pois essa ação provocará a morte dele. Por isso, esse discurso é, em sua essência, de formação social.

Notamos com a fala de Karen, carregada pela desilusão de Harold sobre sua iminente morte, que a sobreposição dos discursos e a intertextualidade gerada revela que um processo de alteridade foi instaurado, uma vez que Karen se coloca no lugar de Harold.

A intertextualidade causada pelo encontro das vozes, da autora e de sua personagem, está baseada na concepção bakhtiniana de bivocalidade, visto que o autor introduz a ideia de que esse tipo de cruzamento vocal proporciona um discurso objetivado (representado), porque possui dois centros: um do personagem e outro do narrador. Bakhtin defende que o discurso da personagem não é autônomo, uma vez que foi criado pelo narrador. Por isso, “o discurso do herói é tratado precisamente como o discurso de outrem”, pois o centro de sua produção parte do narrador (VOLOSHÍNOV, 2014, p. 179).

Como já comentamos, a ciência de Harold acerca de seu destino é deflagrada no início da narrativa, e sua incessante busca por respostas o leva a encontrar sua criadora. Assim, esse encontro modifica o processo de criação do desfecho da narrativa por conta do diálogo estabelecido entre ambos. Logo, somos lançados a inverter, no filme, o cruzamento dos

⁴² Usamos o conceito de intertextualidade baseado na argumentação de Bakhtin (1981, p. 259), no sentido da construção de um discurso bivocal, onde se encontram duas vozes. Nesse discurso se cruzam “[...] dois enunciados igual e diretamente orientados para o objeto no interior de um mesmo contexto” (FIORIN, 1999, p. 35).

centros dos discursos pensado por Bakhtin, visto que, na sobreposição das vozes, o centro imperativo é o de Harold, o herói. Isso se dá, pois ele altera o discurso de Karen no plano narrativo: “Mas se ele souber que vai morrer voluntariamente, podendo ter evitado... não seria o tipo de homem que você gostaria de manter vivo?” (MAGALHÃES, 2009, p. 9).

A inversão do centro discursivo causada pelo choque entre a criadora e sua criatura rompe com o padrão do discurso objetivado, defendido por Bakhtin nessa linguagem fílmica, pois a linha que separava essas dualidades é unificada. Dessa forma, a intertextualidade que antes era explícita, agora se torna implícita. Nela, a voz da narradora é subordinada à voz da personagem. A criatura transforma sua criadora em outra criatura.

2.3.2 “Não sei quantas almas tenho”, Fernando Pessoa

Dando continuidade ao estudo sobre o processo de criação do discurso das personagens no universo ficcional, agora vamos associar às ideias já discutidas pela análise do filme *Mais estranho que a ficção* (2005) a apreciação do poema “Não sei quantas almas tenho” (1993), de Fernando Pessoa.

Como o nosso foco é abordar uma possível recepção de leitura do aluno, pelo viés da alteridade promovida pela multiplicidade de vozes presente no discurso ficcional, a análise de um dos *eus* de Fernando Pessoa nos oferece subsídios pertinentes para finalizarmos nossa argumentação neste capítulo.

Não sei quantas almas tenho

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo

Como páginas, meu ser.
 O que segue não prevendo,
 O que passou a esquecer.
 Noto à margem do que li
 O que julguei que senti.
 Releio e digo: “Fui eu?”
 Deus sabe, porque o escreveu
 (PESSOA, 1993 p. 48).

Deixando à margem as classificações e análises literárias feitas a respeito do heterônimo Álvaro de Campos, uma das mais conhecidas personalidades criadas pelo poeta Fernando Pessoa, vamos escolher apenas algumas imagens do poema transcrito para ilustrar o fio de nosso pensamento.

Retomemos a desilusão sofrida pela personagem Harold acerca da instabilidade que surgiu de forma repentina em sua vida. O auditor da Receita Federal, acostumado a enxergar sua rotina como sólida, começa a perceber que tudo pode se desmanchar. Ele se sente inconformado, pois todas as suas inquietações foram desencadeadas por uma voz externa, causando-lhe um profundo estranhamento, fazendo-o questionar a sua vida. Laplantine (2003) usa o termo *estranhamento* para se referir ao espelhamento cultural e identitário, descrito como a “perplexidade provocada pelo encontro das culturas”, como se tal perplexidade fosse “[...] levar a uma modificação do olhar que se tinha sobre si mesmo” (LAPLANTINE, 2003, p. 12-13 *apud* HARMUCH; SALEH, 2012, p. 5).

Esse processo de desestabilização, aparentemente, não ocorreria com a personagem, naquele momento de sua vida, caso não ouvisse a voz de Karen. Da mesma forma que podemos trazer as palavras da primeira estrofe do poema, para nos despertarmos em relação a esse aspecto, à primeira vista, simples: “Quem vê é só o que vê / Quem sente não é quem é” (PESSOA, 1993, p. 48), (sétimo e oitavo versos). Esses versos nos trazem uma reflexão metafísica sobre a nova situação de Crick.

A escolha dos verbos “ver” e “sentir” foi feita no sentido de gerar uma contraposição, pois podemos inferir que o eu-lírico quer diferenciar dois aspectos sobre seu modo de viver. Ele, por qualquer motivo, pode viver sua vida apenas vendo (verbo ver), observando os fatos, ou seja, conduzindo suas vivências com superficialidade. Em contrapartida, quem sente (verbo sentir), experimenta, traz para si o sabor do mundo que o rodeia. Portanto, “não é mais quem era”, porque o sentir o transforma.

Os versos nos projetam para duas dimensões acerca da perspectiva de vida do eu-lírico. Uma delas é que, ao apenas observar os fatos, ele seria um escudo, como se as experiências que vivenciasse não o penetrassem e se mantivessem externadas a ele. A outra

dimensão seria a de sentir de fato a vida, neste caso, o *eu* funcionaria como uma esponja, absorvendo as experiências, que seriam internalizadas.

Esse jogo de internalizações e externalizações, representado pelo *eu* presente nos versos de Fernando Pessoa, pode levar o leitor (aluno) a uma identificação com os dilemas de sua própria vida. A inquietação do eu-lírico pode ser notada sob a concepção de sujeito liquefeito. Essa ideia foi concebida por Bauman (2001), ao analisar a modernidade como um processo de “liquefação” dos conceitos e paradigmas “sólidos”. O autor enfatiza que a Era Moderna passou a ser constituída por um “[...] mundo em que coisas deliberadamente instáveis são a matéria-prima das identidades, que são necessariamente instáveis” (BAUMAN, 2001, p. 100). Para o pensador, a solidez das instituições sociais (do estado de bem-estar, da família, das relações de trabalho, entre outras) vai sendo engolida, cada vez mais, pelo fenômeno da liquefação. Por isso, os relacionamentos humanos vão se maleabilizando, se flexibilizando, se moldando às infinitas estruturas.

O processo de liquefação discutido por Bauman traduz-se como uma forma de desapego e provisoriedade, evidenciando o “[...] desamparo social em que se encontram os indivíduos moderno-líquidos” (PICCHIONI, 2007, p. 181), termo utilizado pelo autor para denotar um crescente processo de individualização, marcado pelo desprendimento às redes da sociedade. “A cultura do *Eu* sobrepõe-se à do *Nós*, e o relacionamento eu-outro ganha ares mercantis, em que os frágeis laços têm a possibilidade de serem desfeitos frente a qualquer desagradado de ambas as partes” (PICCHIONI, 2007, p. 181-82, grifo nosso). Dessa forma, o leitor contemporâneo – o nosso aluno – que é um sujeito das relações desse mundo liquefeito, marcado pela provisoriedade e desapego das conexões sociais atuais, principalmente configuradas pelo advento das inovações, renovações tecnológicas e digitais, por se sentir desamparado, pela sensação de não preservar laços mais sólidos com o mundo que o cerca, tem como possibilidade a completa identificação de sua subjetividade com o discurso do eu-lírico de Pessoa.

Retornando ao poema, temos duas suposições para o verso “Quem vê é só o que vê”. Uma delas seria o uso de ironia do *eu* para convencer ou ser convencido de que há pessoas no mundo que passam por diversas situações e não se modificam por causa delas, pessoas que são consideradas insensíveis, que não se comovem com nada. A outra suposição seria a hipótese de fingimento, o que não deixa de ser ironia se a considerarmos, pois em um mundo no qual as pessoas são muito julgadas por suas ações, talvez fosse melhor que elas fingissem que veem, mas que não sentissem o que enxergam. Essa dissimulação do *eu* revelaria ao

leitor, de certa forma, o traço de relação *eu-outro* mercantil, definida por Bauman (2001), denotando que esse *eu* precisa se transformar em um *outro* para ser “aceito”.

Há, contudo, pensando em nossa primeira conjectura expressa no parágrafo acima, um paradoxo a ser considerado como meandro dos versos: como podemos ver e não sentir? A não ser que diferenciemos o sentido do verbo ver. O dicionário *Aurélio Online* apresenta vinte e dois significados para esse verbo dos quais traremos apenas três: “1. O ato de ver / 2. Avistar; enxergar / 3. Encontrar; Achar; Reconhecer”.⁴³

Se considerarmos o sentido do verbo ver com base no segundo exemplo e pelo primeiro vocábulo (ato de ver / avistar), diremos que é possível interpretar o verso “Quem vê é só o que vê” com referência às reflexões sobre a ideia do paradoxo formulada nos parágrafos anteriores.

Contudo, se resolvemos interpretar o verso utilizando o verbo “ver” no sentido de enxergar, encontrar, achar ou reconhecer, o significado global do mesmo se modifica. Por exemplo, substituindo o verbo ver por reconhecer, o verso ficaria: “Quem reconhece é só o que reconhece”. O alcance do sentido desse enunciado é outro, dando margem a uma definição momentânea de que o eu-lírico até percebe (reconhece) e talvez sinta o que está ao seu redor. No entanto, é um ser limitado, ele incorpora para si somente o que reconheceu ali, em determinado momento.

Quando chegamos à segunda estrofe, ao primeiro e segundo versos: “Atento ao que sou e vejo, / Torno-me eles e não eu”, temos uma escolha interpretativa mais fechada quanto às opções que já consideramos. Sem utilizar nenhuma conjunção adversativa, como “entretanto”, “todavia” ou “porém”, o *eu* introduz o adjetivo “atento” no início do primeiro verso e então o significado dos versos anteriores se torna mais preciso, pois o verbo “ver” é flexionado para a primeira pessoa do singular. Dessa forma, esse *eu* está se situando como o centro da sua fala, ele diz que é atento a si e ao que vê.

Ao confrontar essa dimensão do *eu* como centro à ideia anterior trabalhada no verso “quem vê é só o que vê”, que permite uma reflexão na qual o *eu* não se incluía, o significado do verbo “ver”, flexionado na primeira pessoa, agora, adquire em nossa análise um evidenciamento e se relaciona à nossa sugestão de um *eu* que se transporta para o *outro*. Não seria mais aquele eu-lírico, limitado apenas ao que via. Com essa contraposição das ideias dos versos, o *eu* expressa que existem pessoas que só enxergam o que está ali próximo, nada além disso, mas ele diferente, enxerga além.

⁴³ Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/ver>>. Acesso em 20 fev. 2016.

Apesar de essa última interpretação fazer mais sentido, vem o próximo verso e a coloca em xeque: “Torno-me eles e não eu”, ocorrendo um novo deslocamento do eu-lírico, pois ele (eu-lírico) se transporta para o lugar dos *eles*. Como se o *eu* e os *eles* descritos fossem aqueles representados nos versos “quem vê é só o que vê”, dessa forma, o eu-lírico automaticamente estaria se igualando a *eles*, ou melhor, instaurando outro paradoxo, acrescentando que por ser diferente, atento ao que vê, absorve o que enxerga e assim deixa de ser um *eu* único e se torna *eles*.

Desse modo, fica claro que o jogo de ideias paradoxais é um processo de construção e desconstrução contínua. A extralocalidade desse *eu* pode ser lida sob a ótica do processo de dialogismo e alteridade bakhtiniana, pois o autor enfatiza que o discurso literário é ambivalente, exprime um “desejo do outro” (FIORIN; BARROS, 1999, p. 78-79). À vista desse argumento, dizemos que o eu-lírico é a materialização da pretensão desse discurso: ele incorpora, enquanto personagem que possui uma voz poética, o desejo de ressignificação da construção literária. O *eu* é o símbolo do discurso de alteridade personificado no próprio discurso (é a voz desse discurso), por meio do diálogo que instaura com os outros que ali estão. Ele é o componente-chave dessa construção, representando assim um metadiscorso: “o textual é de natureza intertextual, visto que ‘o discurso encontra o discurso do outro em todos os caminhos que conduzem ao seu objeto e ele não pode deixar de entrar em interação viva e intensa com ele’” (FIORIN; BARROS 1999, p. 77). Para os autores, ainda: “O homem não possui um território interior soberano, ele se situa todo e sempre em uma fronteira: *olhando para o seu interior, ele o olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro*” (FIORIN; BARROS, 1999, p. 79, grifo do autor).

Portanto, mesmo que a intenção do eu-lírico fosse ficar só e imune a tudo e a todos: “Sou minha própria paisagem / Assisto à minha passagem, / *Diverso*, móbil e só”, ele não deixa de reconhecer que é um ser diverso, constituído pela influência dos outros, como já comentamos. Essa ideia configura a troca constante presente entre o encontro de seus olhos com os olhos dos outros, para que compreenda seu interior, como comenta Fiorin, ao citar Voloshínov (2014).

A terceira estrofe reforça nossa argumentação, com os versos seis e sete: “O que julguei que senti./ Releio e digo: Fui eu?”, complementando o sentido de que o eu-lírico se constrói e se desconstrói ao mesmo tempo, pois esse ser se estranha ao olhar para si no passado. Esse *eu* não se reconhece mais, demonstrando que não é agora mais como o era a troca dos olhares. Sua presença na fronteira entre si próprio e os demais o modificou e ele mesmo reconhece essa mudança.

Nesse sentido, tanto Harold como o eu-lírico de Pessoa indicam personificações de uma transformação incessante, pois os seus olhos são também os olhos dos outros *eus*. Trata-se de personagens individuais, porque são representadas por seus próprios discursos, porém, trata-se, de igual forma, de sujeitos, porque suas subjetividades estão inter cruzadas pelas subjetividades alheias, materializadas no texto por meio dos discursos das outras personagens, fazendo-os se estranharem constantemente.

Esses *eus*, representados no universo ficcional por Harold e pelo eu-lírico de Pessoa, foram analisados neste tópico para oportunizar uma reflexão sobre a construção do discurso das personagens no universo ficcional. Por meio de leituras de poemas como o que analisamos, de narrativas literárias e também de trabalhos pedagógicos que permitam a comparação dos discursos presentes no universo literário com outros discursos artísticos, como aquele de narrativas fílmicas, por exemplo, o professor pode trazer ao aluno a oportunidade de um choque cultural entre realidades diversas, marcado pelo encontro de sua subjetividade com a subjetividade das personagens materializada no discurso. Esse encontro pode promover no aluno uma reflexão mais profunda sobre sua própria condição, pois ele auxilia a visão do mundo factual pela ótica do ficcional. Os traços de liquefação, fragmentação e descontinuidade encontrados nos discursos fílmico e literário também representam importantes nuances a serem exploradas e mostradas ao aluno, que ao estranhar-se com o reconhecimento do(s) outro(s) ficcional(ais) e, talvez, ao constatar a si mesmo por esse(s) outros(s), pode ser capaz de ter uma atitude responsiva frente a essas descobertas promovidas pelo encontro com a literatura.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, *os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)*. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011, p. 275, grifo nosso).

Portanto, o encontro com o discurso ficcional pode ser um dos mais eficazes meios para a construção e reconhecimento ou desconstrução e estranhamento da própria subjetividade do indivíduo em confronto com a(s) subjetividade(s) alheia(s), projetada(s) pela(s) personagem(s), como forma de descobrir-se, de modo responsivo. Esse encontro,

conforme citado e também discutido por Bakhtin (2011, p. 275), pode transformar o sujeito, de modo que ele reconheça que seu discurso é modificado pelo(s) discurso(s) de outrem. Assim, o sujeito torna-se responsivo quando é capaz de compreender e “responder” a um discurso, “[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

3. ANÁLISE DOS TEXTOS LITERÁRIOS DA COLEÇÃO *ESPAÑOL ¡ENTÉRATE!* (2009)

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seus conteúdos (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p, 261-262, grifo do autor).

Nossa análise dos quatro livros da coleção *Español ¡Entérate!* terá como base o discurso enquanto produto da linguagem, construído pelo embate de forças sociais. As interações sociais são responsáveis pela articulação dos enunciados (orais e escritos), os quais, em um contexto social, por sua vez, resultam em discursos. Os distintos campos de utilização da língua constroem seus tipos de enunciados, ou seja, seus discursos, chamados de gêneros do discurso.

Nosso foco de estudo é composto pela análise da literatura no LD, estudada enquanto promotora da aprendizagem do ELE. Nesse sentido, seu prisma, conseqüentemente, possui um enfoque cultural por meio das relações de alteridade e dialogismo, presentes nos estudos do Círculo de Bakhtin. Desse modo, cremos ser de grande valia lembrarmos sobre essa nossa perspectiva para prosseguirmos. Desse modo, investigaremos os textos literários presentes na coleção e os exercícios didáticos formulados para eles como forma de produção discursiva, bem como as características resultantes que o deslocamento desses textos, enquanto integrantes do processo de formulação do livro didático, adquiriu.

3.1 Aspectos gerais da coleção

Nosso *corpus* de estudo, conforme já mencionamos na Introdução é a coleção *Español ¡Entérate!* de 2009, formulada por Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni e Sílvia Aparecida Ferrari de Arruda. Os livros pertencem ao acervo da Editora Saraiva e foram cedidos pela própria editora como material de

divulgação ao professor, sendo a terceira edição utilizada neste trabalho. Além disso, é importante salientar que esta coleção, juntamente com as outras avaliadas pelo PNLD de 2011, foi uma das primeiras de língua estrangeira a participar do programa, visto que em 03/05/2007, no 11º Encontro Nacional do Livro⁴⁴, foi divulgada a informação de que livros didáticos de inglês e espanhol seriam incorporados e distribuídos para as escolas públicas.

Mesmo sendo de 2009, a edição escolhida em nosso *corpus* é a mesma divulgada em 2011 para a rede pública do Estado de São Paulo, pois o material de divulgação é formulado e impresso antes de a coleção ser distribuída para as escolas (Figura 01). O que nos permite fazer essa afirmação é a identificação do código referente à coleção, impresso na lateral inferior direita da capa do livro – como representado na figura 02. Essa numeração foi impressa no próprio livro do PNLD de 2011 – Língua Estrangeira Moderna – Anos Finais do EF (6º ao 9º ano) que avaliou e aprovou a coleção para uso.

Tanto no guia do PNLD de 2011, como em nossa coleção consta a mesma numeração: “24870COL25”. Constatamos, assim, que mesmo publicados em anos diversos, os exemplares publicados em 2009 e, aprovados e distribuídos em 2011 apresentam a mesma composição.

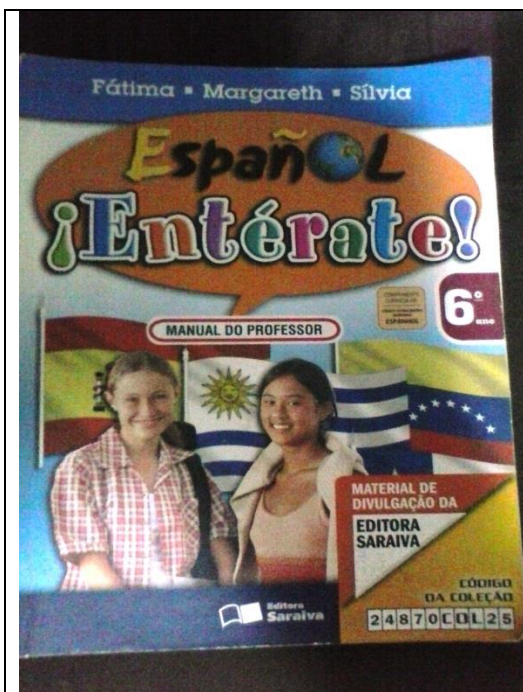


Figura 01 – Capa *Español ¡Entérate!*
Material de Divulgação
Fonte: Foto nossa

ESPAÑOL - ENTÉRATE!

24870COL25

Fátima

Margareth

Sílvia

Saraiva Livreiros Editores



Figura 02 - Capa de *Español ¡Entérate!*
PNLD 2011
Fonte: BRASIL (2011b, p. 23).

⁴⁴ Informação divulgada com maiores detalhes na página 50 desta dissertação.

Cabe assinalar que os textos literários que analisaremos nos quatro exemplares da coleção estão inseridos em um contexto de livro didático. Assim, a finalidade didática das atividades formuladas para esses textos também será verificada pelo estudo como uma forma de tentarmos compreender a configuração dos textos literários e seus respectivos exercícios no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante que não pode ser subtraído do bojo deste estudo é a verificação da relação dos textos literários e seus exercícios com o aspecto organizacional da coleção, pois ambos são complementares e complementados por ela. Por isso, precisamos considerar que os livros foram divididos em oito unidades e cada uma subdividida em duas partes, *Vocabulario* e *Gramatical*, sendo a temática de cada unidade variada, como por exemplo: *Unidade 1 – Bienvenidos/as al curso de Español!*; *Vocabulario = Los países en los que se habla español*; *Unidade 2 - Qué bien se está entre amigos!*; *Vocabulario = Nombres, Apellidos; Objetos del aula*; *Gramatical = El alfabeto; Verbo ser en presente de indicativo; Pronombres personales sujeto* etc. Além dessa subdivisão, em cada livro há o *Apéndice*, com alguns textos para o treino de pronúncia e escuta da língua, uma unidade específica para leitura e, no final, o *Manual do Professor*, com sugestões de trabalho docente para algumas unidades e respectivos exercícios. A explicação sobre a divisão dos livros foi feita também pelo guia do PNLD:

Os quatro volumes desta coleção organizam-se em oito unidades temáticas, com uma proposta de projeto ao final de cada duas unidades, em uma seção intitulada *Taller de creación*. Ao final de cada volume, há um apêndice que oferece atividades de compreensão oral e de pronúncia, passatempos e a transcrição dos textos dos exercícios complementares de compreensão oral. Há, ainda, uma seção denominada *Lectura*, que inclui um texto com atividades de leitura e de produção de texto. A coletânea apresenta textos de diferentes esferas da atividade social (publicitária, jornalística, cotidiana). Nas atividades de compreensão escrita, predominam as questões de localização e cópia de informação. Entretanto, há outras estratégias, tais como a compreensão global do texto e a produção de inferência. *Em algumas unidades, abordam-se as características próprias da leitura de alguns gêneros e tipos textuais. Porém, são poucos os exemplos de atividades que resgatam o contexto de produção do texto.* As propostas de produção escrita apresentam exemplos e modelos que os alunos devem utilizar e orientam a escrita do gênero escolhido. As atividades de compreensão oral envolvem compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global do texto) e seletiva (identificação de informação específica). As atividades de produção oral não são muito variadas, pois se concentram em pequenos diálogos e conversas entre os colegas. *A exploração de conhecimentos gramaticais é feita predominantemente de forma transmissiva, com maior enfoque em atividades estruturais do que em atividades de observação, comparação e análise da língua em uso.* O vocabulário trabalhado está relacionado ao tema das unidades. A coleção traz algumas atividades e textos que levam o aluno a refletir sobre diversidade, cidadania e consciência crítica.

O CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no Livro do Aluno e no Manual do Professor, indicações precisas que facilitam a localização das faixas.

Destacam-se, na coleção, as atividades complementares de compreensão auditiva, as explicações sobre a forma composicional de alguns gêneros e tipos textuais e as propostas de projetos a cada duas unidades (BRASIL, 2011b, p. 23-24, grifo nosso).

As observações acima acerca da coleção *Español ¡Entérate!*, pelo próprio PNLD-2011, estão no capítulo “Visão Geral” do Guia, incluindo informações sobre o *Compact Disc* (CD), cujos áudios estão transcritos no material de divulgação. Nesse capítulo do PNLD, há uma visão panorâmica sobre os conteúdos gerais dos livros aprovados e a divisão destes vem com uma breve explicação de cada unidade, com uma rápida apreciação crítica. Os textos literários presentes no CD também foram analisados, pois constam na parte “*Apéndice*” da coleção. Nas partes destacadas da citação do PNLD, notamos por meio de nossos grifos que o próprio guia argumenta que a coleção apresenta algumas unidades que abordam características próprias de alguns gêneros e tipos textuais, mas inclui poucos exemplos de atividades que abarcam o seu contexto de produção. A outra parte grifada enfatiza que os conteúdos gramaticais são explorados de forma estrutural, sem considerarem a língua em uso. Veremos no decorrer das análises que essas questões problemáticas apontadas pelo guia não são únicas e que nossos estudos, principalmente aqueles relacionados às teorias do Círculo de Bakhtin, complementados por outros autores, nos fornecem muitos subsídios para compreendermos as lacunas apontadas. Essa concepção de uso da linguagem, apresentada de forma estática e desvinculada do campo social, é constatada em diversas atividades didáticas que utilizam os textos literários como referência em nosso *corpus* de estudo.

Para pensarmos sobre essa desvinculação da linguagem com o campo social, o texto sobre noção de gênero discursivo em Bakhtin, de Faïta (1997), nos mostra de forma mais clara a questão da abordagem sobre os gêneros do discurso que o filósofo traz em contraposição à visão, antes em voga, elaborada pela linguística estrutural pós-saussureana. A nomenclatura utilizada por Bakhtin difere daquela adotada pelo guia do PNLD: no documento, a classificação dada aos textos é a de “gêneros textuais”, porém, para Bakhtin, a atribuição de “sentido” a uma palavra não é o mesmo que lhe dar uma etiqueta, “mas sim o produto de uma relação que cada indivíduo ou interlocutor constrói a seu modo”. A relação descrita por ele gera um discurso de “multiplicidade de sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas”: a circulação dessas crenças pelas “vozes”, “às quais respondemos sem explicitar, ou que nos esforçamos por ignorar”, podem transformar-se nos gêneros do discurso (FAÏTA, 1997, p. 159-162). Em outras palavras, as atividades humanas nos diversos campos de atuação estão interligadas pelo uso da linguagem. Os enunciados produzidos a partir delas,

com especificidades dos referidos campos, produzem os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Quanto à seleção e filtragem feita pelo PNLD, trouxemos o resultado da análise feita pelo programa acerca dos LDs de LE aprovados para distribuição em 2011. O parecer foi o seguinte:

Código da Coleção	Abordagem da Compreensão Escrita	Abordagem da Produção Escrita	Abordagem da Compreensão Oral	Abordagem da Produção Oral	Abordagem da Gramática/Vocabulário	Diversidade/Cidadania/Consciência Crítica	Manual do Professor
24870COL25							
24917COL33							
24925COL33							
24999COL25							

--	--	--

(+)
Níveis de qualificação
(-)

Quadro 01 – Qualificação do PNLD 2011 para os LDs de LE
Fonte: BRASIL, 2011b, p. 20.

A primeira (24870COL25) e a última (24999COL25) coleção da tabela apresentada são as de livros de língua espanhola, referindo-se nessa mesma ordem à coleção *Español – ¡Entérate!* e à *Saludos – Curso de Lengua Española*. O guia disponibilizou, com base em seus parâmetros de avaliação, uma classificação com três níveis de qualificação, descrita com os símbolos “+” e “-”. Entendemos que “+” significa uma qualificação positiva e é representada pelo retângulo mais escuro e “-” atribui uma qualificação negativa, representada pelo retângulo mais claro. Já o retângulo do meio simboliza um conceito intermediário.

Desse modo, a coleção *Español – ¡Entérate!* foi classificada com conceito positivo, em relação à “Abordagem da produção escrita”. Recebeu três conceitos negativos atribuídos às partes de “Abordagem da compreensão escrita”, “Abordagem da gramática/Vocabulário” e ao “Manual do Professor”. Para as partes “A abordagem da compreensão oral”, “Abordagem da produção oral” e “Diversidade/Cidadania/ Consciência Crítica” obteve apreciação intermediária. Assim, *Español ¡Entérate!*, uma das quatro coleções aprovadas para uso, foi a segunda mais mal avaliada, ficando à frente apenas dos livros da coleção de língua inglesa

Links – English For Teens. A coletânea *Saludos – Curso de Lengua Española* (Ivan Rodríguez Martín), da Editora Ática, foi melhor qualificada que a coleção *Español ¡Entérate!*.

Outro detalhe que já podemos inferir através das próprias reflexões emitidas pelo Guia PNLD de Língua Estrangeira Moderna, do EF – Anos Finais (6º ao 9º ano), a respeito dos LDs ofertados para análise em 2011, é que as coleções não apresentaram a qualidade esperada:

No PNLD 2011, 37 coleções participaram do processo de avaliação pedagógica, sendo 11 de espanhol e 26 de inglês. Das coleções avaliadas, foram aprovadas duas de cada uma das línguas. As demais coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital, o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula (BRASIL, 2011b, p. 11).

Expusemos a classificação feita pelo guia PNLD às coleções analisadas, pois vamos, no decorrer deste capítulo, relacionar os critérios estabelecidos pelo programa às nossas reflexões a respeito da exploração dos textos literários na coleção em pauta.

3.2 Español ¡Entérate! – Sexto Ano

No livro do sexto ano foram encontrados os seguintes textos literários: trechos da narrativa de *Querida Susi, querido Paul* (1995), de Christine Nöstlinger; o poema “*La plaza de la torre*”, da obra *Poesias Completas* (1994), de Antonio Machado; poema “*Nocturno*”, obra *¡Aire, que me lleva el aire!* (1979), de Rafael Aberti; poema “*El primer resfriado*” (1991), de Celia Viñas Olivella.

No *Apêndice* do LD, na parte destinada aos exercícios complementares, apenas de compreensão auditiva, há trechos da história “*El reloj*”, do livro *La bruja Mon* (1997), de Pilar Mateos; *Pisco sueña con el Capitán Caimán* (1997), de Martín Casariego; *Cartas peligrosas* (1998), de Hazel Townson; *Primavera con una esquina rota* (1988), de Mario Benedetti; *Los libros de Victor y Cia* (1995), de Jordi Sierra I Fabraos; os poemas: “*Cómo se dibuja un señor*”, pertencentes ao livro *Por caminos azules...* (1999), de Jaime García Padrino e Lucía Solana; “*Doña Primavera*”, do livro *250 poesias para niños* (1996), de Gabriela Mistral; “*Baúl*”, do exemplar *Las cosas de tu cuarto* (1991), de María de la Luz Uribe

A formatação entre os exercícios do “*Apêndice*” do LD é muito semelhante: dos vinte e três, dezenove foram elaborados para o aluno preencher com as palavras que faltam nas lacunas; marcar verdadeiro (V) ou falso (F); marcar com “X”; com exceção de quatro exercícios que são dissertativos. No entanto, dentre esses quatro, apenas um exige um maior

esforço do discente, para que ele relacione informações de seis personagens em um quadro, como preferências de afazeres e lugares favoritos. Os outros são para ouvir o texto e responder com informações simples.

Para facilitarmos o estudo, primeiro analisamos os textos que aparecem como conteúdo próprio das unidades e, posteriormente examinamos os textos pertencentes à parte denominada de “*Apéndice*”. Também dividimos a análise dos textos que fazem parte do conteúdo das unidades em duas partes, pelo fato desses textos pertencerem a gêneros diferentes, desse modo, primeiro estudamos as narrativas e depois os poemas.

3.2.1. *Querida Susi, Querido Paul (1984)*

O texto que vamos analisar está alocado na unidade 2 do LD, intitulada de “*¡Que bien se está entre amigos!*”. Esta unidade contém as seguintes atividades, dispostas no índice do LD: *Vocabulario (Nombres, Apellidos, Objetos del aula)* e *Gramatical (El alfabeto, Verbo ser en presente de indicativo, Pronombres personales sujeto)*. São atividades que envolvem fala, leitura, escuta e escrita: quatro habilidades propostas com ícones representativos no início de cada unidade do livro, para que o aluno e o professor identifiquem facilmente qual delas irá desenvolver no decorrer dos exercícios.

Querida Susi, querido Paul é uma narrativa da escritora austríaca Christine Nöstlinger, escrita em 1984. Este texto foi editado pela *Ediciones SM* e faz parte de um catálogo chamado Barco a Vapor, que possui um projeto, *Soy lector*, reunindo e divulgando a venda de uma série de títulos destinados ao público infantil e juvenil. Segue o objetivo da coletânea reunida nesse catálogo:

Soy lector possui como objetivo conseguir que crianças e jovens descubram o gosto pela leitura, desenvolvendo as competências comunicativas. Nosso plano foi elaborado por especialistas na formação leitores, levando em conta as últimas tendências educacionais e dando ênfase na compreensão de leitura, bem como o desenvolvimento de habilidades de escrita (PLAN LECTOR PRIMARIA, 2014, p. 3, tradução nossa)⁴⁵.

De acordo com o folheto explicativo, o projeto centra-se na necessidade de incentivo à leitura dentro e fora da escola. Destina-se ao envolvimento da família, professor e aluno para

⁴⁵ Texto original: Soy lector tiene como objetivo lograr que los niños y jóvenes descubran el gusto por la lectura, desarrollando las competencias comunicativas. Nuestro plan ha sido elaborado por especialistas en formación de lectores, tomando en cuenta las últimas tendencias educativas y haciendo énfasis en la comprensión lectora así como el desarrollo de habilidades de escritura. Disponible em: <http://www.formaciondelectores.com.mx/sites/default/files/pdf/folleto_primaria.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

desenvolver, com a leitura, a habilidade de escrita. Essa coleção propõe a disponibilidade de livros de vários gêneros e formatos. Os recursos oferecidos por ela, segundo a editora, são:

Plataforma on-line com: guias didáticos para cada um de nossos títulos com atividades que envolvem os pais e todos da comunidade escolar.
 Avaliações on-line para cada título.
 Gerador de relatórios: por aluno, por grupo, por grau e por escola. Assessoria pedagógica no uso de recursos educacionais e tecnológicos.
 Todos os recursos de *Soy Lector* foram projetados em total sinergia com os planos e programas da SEP e conforme as novas diretrizes do Programa Nacional de Lectura (PLAN LECTOR PRIMARIA, 2014, p. 3, tradução nossa)⁴⁶.

Além das informações do projeto editorial sobre a destinação e objetivos do catálogo, ele traz uma sinopse sobre cada livro que a ele pertence. Sobre *Querida Susi, querido Paul*, encontra-se: “Susi fica entediada na escola, porque Paul, seu ex-colega, não está mais em sua classe. Eles começam a escrever cartas entre si e Paul conta a ela como é sua nova vida” (PLAN LECTOR PRIMARIA, 2014, p. 8, tradução nossa)⁴⁷. Na mesma página, aparece a informação de que o texto é classificado como conto.

O catálogo traz todas as suas obras divididas por séries. O livro *Querida Susi, Querido Paul* está classificado com indicação de *Tercer grado*, correspondendo a nossa terceira série do EF. São sessenta obras constando no folheto todo, dez para cada série: de “primer” a “sexto grado”, abarcando todas as séries, que, aqui, chamamos de EF do Ciclo I. Todas as obras aparecem da mesma forma, com a imagem da capa do livro, uma sinopse curta, classificação quanto ao gênero e quantidade de páginas, cada uma inserida em sua série correspondente:

⁴⁶ Texto original: *Plataforma en línea con: Guías didácticas para cada uno de nuestros títulos con actividades que involucran a padres de familia y a toda la comunidad escolar. Evaluaciones en línea para cada título. Generador de reportes: Por alumno, por grupo, por grado y por escuela. Asesoría pedagógica en el uso de los recursos didácticos y tecnológicos. Todos los recursos de Soy lector han sido diseñados en total sinergia con los planes y programas de la SEP y conforme a las nuevas directrices del Programa Nacional de Lectura.* Disponível em: <http://www.formaciondelectores.com.mx/sites/default/files/pdf/folleto_primaria.pdf>, p. 3. Acesso em: 01 mar. 2016.

⁴⁷ Texto original: *Susi se aburre en el colegio porque Paul, su antiguo compañero, ya no está en su clase. Comienzan a escribirse cartas y Paul le cuenta cómo es su nueva vida.* Disponível em: <http://www.formaciondelectores.com.mx/sites/default/files/pdf/folleto_primaria.pdf>, p. 8.

Tercer grado



Querida Susi, querido Paul

AUTOR: Christine Nöstlinger
PREMIO HANS CHRISTIAN ANDERSEN 1984
ILUSTRADOR: Christine Nöstlinger Jr.

Susi se aburre en el colegio porque Paul, su antiguo compañero, ya no está en su clase. Comienzan a escribirse cartas y Paul le cuenta cómo es su nueva vida.

Cuento / Amistad / 96 págs.



El niño que pasaba desapercibido

AUTOR: Óscar Rodríguez
ILUSTRADOR: Sergio Camargo

Para un niño que vive en una familia numerosa es complicado que sus padres tengan tiempo necesario para él, sin embargo lo aman; en esta historia lo comprenderá.

Cuento / Amor / 80 págs.



Color de hierba:

José Juan Tablada
AUTOR: José Juan Tablada
ILUSTRADOR: José Juan Tablada

La poesía de José Juan Tablada es un paraíso poblado de palabras. Color de hierba reúne una zoología donde los animales se juntan.

Poesía / 168 págs.



Examen de miedo

AUTOR: Yolanda Reyes
ILUSTRADOR: Rafael Yockteng

La vista al pueblo de los abuelos puede resultar escalofriante y divertida. A través de este cuento Pablito descubre la magia de la imaginación.

Cuento / Aventuras / 52 págs.



Dos leyendas aztecas: Los huesos sagrados y El nuevo sol

AUTOR: Judy Goldman
ILUSTRADOR: Ángel Campos

Dos adaptaciones de leyendas mexicanas: la de la creación del hombre y la del origen del Sol y la Luna. Este libro para niños los ayudará a comprender los mitos fundacionales de los primeros mexicanos.

Mitos y leyendas / 52 págs.



Zum-zum, la mosca, y otras historias

AUTOR: David Martín del Campo
ILUSTRADOR: Martín Olivera

Zum-zum, la mosca, se mete en una casa, mientras que Azul, el delfín, observa a los niños en la playa. Descubre esta y muchas historias sobre divertidos animales.

Cuento / Animales / 96 págs.



Un ángel en la azotea y otros cuentos de navidad

AUTOR: Mónica Brozon

Estos cuentos tratan de un ángel que quiere ser bello; un obsequio de Santa Claus; un vagabundo; un pavo adoptado como mascota y unos Reyes Magos despistados.

Cuento / Humor / 80 págs.



Los descubrimientos del hombre

AUTOR: Varios
ILUSTRADOR: Varios

A través de este libro podemos conocer y divertirnos con algunos de los descubrimientos que cambiaron definitivamente el rumbo de la historia.

Libro informativo / 48 págs.



Se armó la fiesta de muertos

AUTOR: Armando Vega-Gil
ILUSTRADOR: Carolina Kerlow

Divertido pictograma escrito en décimas, como las tradicionales calaveras. Este libro recuerda la tradición de la celebración del Día de Muertos en México.

Pictograma / Rimas / 28 págs.



Vamos a comer ¡bichos!

AUTOR: Judy Goldman
FOTOGRAFÍAS: Ilán Rabchinsky

¿Qué tal unos tacos de gusanos? Los insectos han formado parte de la dieta mexicana desde la época prehispánica. Aquí se describen estos alimentos y recetas para prepararlos.

Informativo / 42 págs.

8

SOY LECTOR **primaria**

Figura 03 – Obras indicadas para o *Tercer Grado*

Fonte: PLAN LECTOR PRIMARIA, 2014, p. 8.

Há também um quadro no manual PLAN LECTOR PRIMARIA (2014, p. 13) com uma classificação quanto aos valores trabalhados em cada obra e seu respectivo gênero textual. O texto que estamos comentando está classificado com os seguintes valores: “amor, generosidade, honestidade e responsabilidade”. E, apesar de ter sido classificado como conto, como consta na Figura 03, apresentada acima, no Quadro 02 está classificado como romance:

	Título	Valores											Género											
		Amor	Generosidad	Solidaridad	Honestidad	Responsabilidad	Tolerancia	Honradez	Humildad	Gratitud	Justicia	Valentía	Perseverancia	Cuento	Novela	Ilustrado	Informativo	Cómic	Poesía	Biografía	Rimas	Teatro		
Primer grado	Ahora somos dos	.	.			.	.					.	.
	Aventuras de Pimplin el extraterrestre, Las						.						.											
	Ana está furiosa					.	.					.												
	Pais de los cuadrados, El			.					.						.									
	Entre, santo peregrino		.				.		.													.
	Lobo más bueno del mundo, El	.					.			.	.		.										.
	Trote de letras											.											.	
	Quiero una mamá robot											
	Y los dragones se fueron					.								.										
	Domingo por la mañana			.					.					.										
Segundo grado	Kiwi		.										.											
	Cuentos para tlacuaches	.											.											
	Cuando el río canta...	.	.	.					.										.
	Calaca llora y la serpiente canta, La	.	.						.	.		.		.
	Vamos a comer flores					.									.									
	Genero manoblanca		.							.	.	.	.	.
	Abuelita opalina		.										.											
	Dragón de Jano, El				.	.	.			.	.		.		
	Platero y yo						.								.									
	Gafitas				.	.	.			.		.	.	.
Tercer grado	Querida Susi, querido Paul.	.	.	.	.	.	.					.	.
	Niño que pasaba desapercibido, El	.	.			.	.			.		.	.
	Vamos a comer bichos					.										.								
	Color de hierba	.	.	.						.										.
	Examen de miedo										.		.	.										
	Dos leyendas aztecas: Los huesos sagrados y El nuevo sol		.			.				.	.	.	.	.	.
	Zum-Zum la mosca y otras historias		.	.		.						.	.	.
	Un ángel en la azotea y otras	.	.	.						.	.		.	.
	Se armó la fiesta de muertos	.	.												.									
	Descubrimientos del hombre, Los											.											.	

Quadro 02 – Classificação das obras segundo valores e gêneros textuais
 Fonte: PLAN LECTOR PRIMARIA, 2014, p. 13.

Achamos oportuno retornar aos comentários que fizemos acerca da parte “Visão Geral” do PNLD-2011⁴⁸, no que tange à questão discutida sobre a linguagem e seu contexto social, visto que, agora, com os exemplos das tabelas da coleção, nos deparamos com concepções diversas de gênero textual (concepção de gênero textual apresentada pelo guia PNLD) atribuídas a um mesmo texto.

Se observarmos atentamente, na página 8 do PLAN LECTOR PRIMARIA (2014), há a descrição do título *Querida Susi, querido Paul* como conto. Já na página treze, a obra é classificada como romance. Podemos até considerar que houve algum erro de digitação ou edição, mas não encontramos nenhuma nota explicativa ou errata da editora comentando a esse respeito. Sendo assim, consideremos que houve mesmo duas atribuições distintas de gênero textual ao livro.

⁴⁸ Comentada na página 78 desta dissertação.

Esse desarranjo nos leva a pensar que ainda existe muita confusão quanto à classificação dos gêneros textuais e gêneros do discurso entre autores que elaboram materiais didáticos e folhetos provenientes desses materiais. A dissertação de Farias (2013) traz importantes considerações (Capítulo “Conceito de gênero adotado e presente em cada coleção”) sobre alguns equívocos conceituais a respeito dos gêneros textuais.

A pesquisadora, ao analisar a coleção de livros didáticos de Cereja e Magalhães (2005), constata que os autores fundamentam o conceito de gênero do discurso por meio da teoria de Bakhtin (2011), atribuindo aos “textos orais ou escritos [...] um conjunto de características relativamente estáveis” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 6). Contudo, observa que os mesmos utilizam as definições de gêneros textuais e discursivos como sinônimas, atribuindo esse pensamento a Bakhtin:

[...] esta edição adota para o ensino-aprendizagem de produção de texto a perspectiva de trabalho centrada nos gêneros textuais ou discursivos, sem deixar de lado alguns aspectos relacionados com a tipologia textual, tais como a descrição a serviço de vários gêneros, o ponto de vista narrativo a serviço de gêneros narrativos ficcionais, as técnicas de argumentação e de contra-argumentação a serviço dos gêneros argumentativos, e assim por diante [...]

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua) (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 6).

As nomenclaturas não podem ser usadas como sinônimas, segundo Modro (2010, p. 128)⁴⁹. Tanto Bakhtin (2011) como Fairclough (2001) afirmam que o discurso se promove enquanto tipificações de linguagem e o relacionam aos gêneros discursivos, porque “fazem parte das práticas sociais mais amplas”. Marcuschi (2008) assinala que:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável.

Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Podemos notar que para Marcuschi (2008, p. 84), então, o discurso é uma “atividade mais universal”; entre ele e o texto encontram-se os gêneros, que são “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis”. Desse modo, entendemos que, para o autor,

⁴⁹ Para maiores informações sobre a aplicabilidade dos gêneros do discurso, ler *Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação* (OSORIO, 2011).

a concepção de gênero textual é uma espécie de ponte para a prática textual-discursiva e que, justamente por estar condicionado a um momento histórico-social, pode variar segundo as práticas provenientes desse contexto. Marcuschi (2008, p. 154, grifo do autor), todavia, também acrescenta quanto às definições:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “*gênero textual*” ou a expressão “*gênero discursivo*” ou “*gênero do discurso*”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Para o autor, todas as definições podem ser adotadas até intercambialmente ou de modo específico, desde que se exemplifique para qual fenômeno em particular esteja sendo utilizada uma determinada denominação. O que faz distinguir ou complementar uma especificação entre “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso” é a forma como o autor que a adota vai explorar a nomenclatura para com o contexto ao qual a atribui.

Para Bakhtin (2011, p. 262), no que tange à explicação quanto aos gêneros do discurso (orais e escritos), “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. O autor utiliza gêneros do discurso e gêneros discursivos como sinônimos, pois no mesmo parágrafo que citamos, ele acrescenta a seguinte reflexão: “Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo: porque, neste caso, em um plano do estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Mais à frente, Bakhtin argumenta que é preciso atentar para a diferença essencial (que não é funcional) entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). O autor explica que a distinção entre primários e secundários surge devido ao fato de que a formação dos secundários é fruto de “[...] um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Bakhtin enquadra como gênero discursivo secundário os romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários e acrescenta que “No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Além das considerações feitas sobre o problema da classificação de gêneros textuais e gêneros discursivos utilizados como sinônimos na coleção de Cereja e Magalhães (2005), Farias (2013) elucida que os autores da coleção didática *Português: linguagens* fazem

distinção em relação aos gêneros textuais e tipologia textual, mas não exemplificam essa diferenciação ao utilizarem “as expressões *gêneros narrativos* e *gêneros argumentativos* quando deveriam ter utilizado as expressões *tipos narrativos* e *tipos argumentativos*” (FARIAS, 2013, p. 94, grifo do autor).

É preciso considerar que o LD de Cereja e Magalhães é um dos mais tradicionais no mercado e amplamente utilizado em nosso país: “Essa coleção se destaca pela permanência no mercado editorial, sendo indicada pelo PNLD, chegando a sua quinta edição. [...] Assim, essa coleção tem permanecido nesse mercado, buscando se adequar a ele” (FARIAS, 2013, p. 83). Dessa forma, verificamos que há, ainda hoje, mesmo com esse amplo mercado editorial e inúmeras edições de LDs, muitas discrepâncias a serem verificadas em relação aos conceitos teóricos utilizados na elaboração dos exemplares didáticos.

De igual forma, não seria diferente do caso dos folhetos explicativos das editoras em relação à divulgação de tais materiais e/ou de coleções de livros chamados de paradidáticos, que são aqueles de leitura que auxiliam o trabalho didático realizado em sala de aula. Como o professor utiliza esses materiais para elaborar seu plano de aula, esses deslizes podem afetar o planejamento do conteúdo e a forma como ensina seus alunos. Portanto, com essas informações, sabemos da importância de estudos que analisem os materiais didáticos e a formação dos professores.

Retomando o texto literário, agora vamos analisar o trecho de *Querida Susi, querido Paul*, publicado no volume em análise. Ele foi inserido como uma atividade de leitura, escuta e fala e será transcrito a seguir, conforme foi publicado:

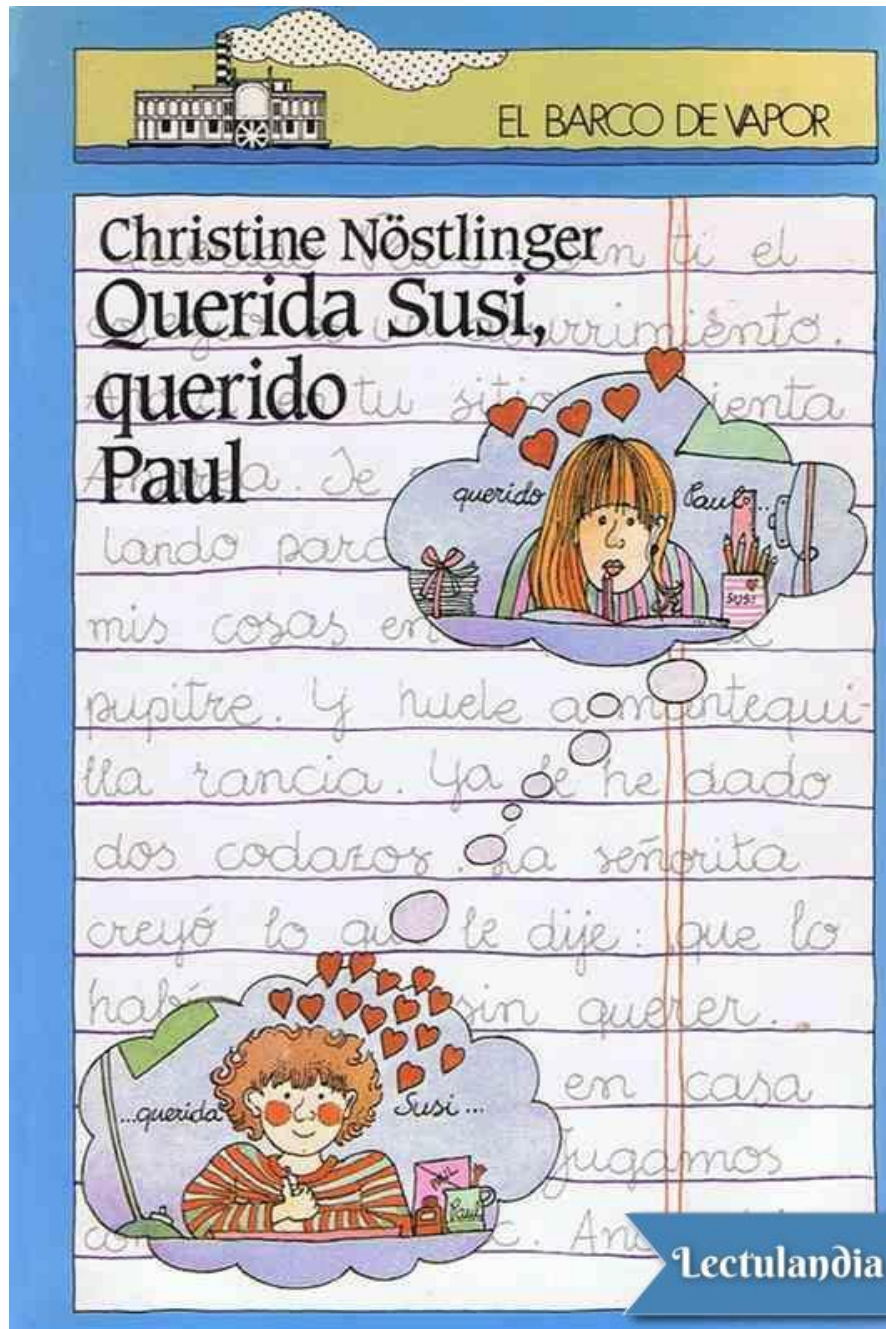


Figura 04 – Capa de *Querida Susi, Querido Paul*
 Fonte: Lectulandia (Disponível em: www.lectulandia.com).

Querido Paul:

*Sin ti, el colegio es un aburrimiento. Ahora en tu sitio se sienta Andrea.
 Se pasa el día vigilando para que yo no ponga mis cosas en su parte del pupitre.
 Ayer estuvieron en casa Andi y Xandi. Jugamos con el scalextric.
 Andi dijo: "Es una faena que los padres se trasladen de una ciudad aunque los hijos
 no quieren!"
 Aún tengo que hacer los deberes de Matemáticas.
 Hoy tenemos muchísimos.
 Y todo porque Geri y Joshi se pasan el día hablando y se ríen de lo lindo.
 Y la señorita está cansada.
 Andi, Xandi, mamá y papá te mandan muchos recuerdos.
 ¡Escríbeme pronto!*

Tu amiga Susi.

(BRUNO *et al.*, 2009, p. 23, [texto adaptado pelo LD]).

O primeiro exercício solicita simplesmente a leitura e o segundo apresenta oito questões formuladas para o texto:

2. *Lee el texto*

Señala la alternativa correcta:

1. *¿Quién escribe la carta?*

- a) *Andrea*
- b) *Paul*
- c) *Susi*

2. *¿A quién le escribe la carta?*

- a) *A Susi*
- b) *A Andrea*
- c) *A Paul*

3. *¿Por qué el colegio es un aburrimiento?*

- a) *Vigila su pupitre*
- b) *Habla con Susi.*
- c) *Se ríe con los compañeros*

4. *¿Qué hace Andrea todo el día?*

- a) *Vigilia su pupitre*
- b) *Habla con Susi*
- c) *Se ríe con los compañeros*

5. *¿Qué son Andi y Xandi de Susi?*

- a) *Hermanos*
- b) *Amigos*
- c) *Profesores*

6. *¿Qué son Susi y Paul?*

- a) *Amigos*
- b) *Novios*
- c) *Primos*

7. *¿Por qué la señorita está cansada?*

- a) *Los/as alumnos/as la molestan*
- b) *Trabaja mucho*
- c) *No ha dormido toda la noche*

8. *¿Quiénes son Geri y Joshi?*

- a) *Primos de Susi*
- b) *Amigos de Andrea*
- c) *Compañeros de clase*

2 *Contesta:*

- a) *Y tú. ¿tienes algún/alguna compañero/a en tu aula?*
- b) *¿Cómo haces para conocer a nuevos/as compañeros/as? ¿Te resulta fácil hacerlo?*
- c) *¿Eres tolerante con tus nuevos/as compañeros/as de clase?*
- d) *En tu opinión, ¿cómo es cambiar de colegio? (BRUNO *et al.*, 2009, p. 24).*

Lendo o texto, logo percebemos seu caráter confessional, até mesmo pelo próprio estilo de escrita, com o cumprimento e assinatura. Por isso, deduzimos que seja uma carta, pois Susi, ao se despedir, já pede a Paul: “*¡Escríbeme pronto!*” (“Me escreva logo”). Através da carta, a menina conta ao amigo Paul como sente falta dele na escola, assim como alguns acontecimentos ali ocorridos e lamenta o fato de seus pais terem se mudado.

O texto é simples e recebe logo abaixo algumas palavras com explicação de vocabulário, como *señorita = profesora; maestro/a = profesor/a de educación infantil o primaria; scalextric = juego de automodelismo e aburrimiento = cansancio por falta de diversión o estímulo*. O vocabulário que complementa o texto permite que o aluno do sexto ano do EF II, que é iniciante no idioma, tenha uma melhor compreensão da leitura realizada. Além da leitura, o texto pode ser escutado pelo CD que vem junto à edição do livro.

A respeito dos exercícios, verificamos que são formados por enunciados curtos, todos compondo perguntas que possuem uma única e simples resposta, o aluno só precisa escolher entre as três alternativas que lhes são oferecidas. As respostas que compõem as alternativas são simples. Dos oito exercícios que derivam da questão dois (assinalar a alternativa correta), dois são para identificar pessoas a que se relacionam algumas informações do enunciado pedido. Três comandas são para saber o parentesco entre os correspondentes (Susi e Paul), entre Andi, Xandi e Susi e entre Geri, Joschi, Susi e Andrea. Duas questões são referentes ao comportamento das personagens, uma sobre a professora e a escola e outra sobre Susi e a escola.

O exercício três vem antecedido da palavra *Hablar*, que no contexto do LD indica que os alunos só precisam responder oralmente às perguntas. Todas elas relacionam o comportamento dos alunos com fatos do texto, para que eles se identifiquem de alguma forma com as personagens.

Retomamos a definição de Bakhtin sobre a diferenciação entre os gêneros discursivos primários e secundários⁵⁰ para analisarmos o texto literário e seus exercícios.

Bakhtin (2011, p. 264) afirma que “O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia”. Logo depois, enfatiza: “Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 264).

⁵⁰ Definidos e discutidos na página 86 desta dissertação.

Quando o autor diferencia o gênero discursivo secundário daquele primário, ele explica que, por serem mais complexos em seu desenvolvimento e organização, os secundários abrangem e modificam os gêneros primários. Então, aqueles gêneros primários que foram “tomados” pelos secundários adquirem um caráter especial, pois “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios”. Ele demonstra, como exemplo dessa apropriação, a réplica da carta reproduzida no romance, que mantém sua forma de escrita. No entanto, ela só produz sentido no plano do conteúdo do romance para o qual foi elaborada.

Trouxemos as colocações de Bakhtin para refletirmos sobre nossa análise observando os mesmos critérios utilizados pelo autor a respeito da desvinculação da carta como conteúdo próprio do romance. A carta que Susi enviou a Paul, transcrita no LD, é a primeira de vinte e oito que eles trocam após a mudança de Paul. Observamos pela leitura da correspondência que, mesmo com as supressões feitas de alguns trechos para edição no LD, ainda prevalece nela um estilo individual próprio da literatura de ficção. A expressão da individualidade da linguagem na carta ocorre pela particularização de seu discurso, como notamos em vários trechos: “*Y todo porque Geri y Joshi se pasan el día hablando y se rien de lo lindo*” (BRUNO *et al.*, 2009, p. 23). A linguagem utilizada na correspondência não é padronizada, como aquela de documentos oficiais, que não refletem a individualidade do autor, como argumenta Bakhtin (2011, p. 265). O discurso presente nela, em contrapartida, carrega em si uma identificação entre os interlocutores (Susi e Paul) através das emoções provocadas por meio da particularização da forma como a linguagem é empregada na carta, evidenciando amigos, situações e lugares em comum entre os dois. Segundo descreve o autor, quando explica a constituição dos gêneros discursivos literários: “A imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos, etc.)” (BAKHTIN, 2011, p. 305). Dessa forma, a carta trocada entre Susi e Paul, mesmo desvinculada do contexto da obra e, diferentemente do efeito causado pela carta, desconectada do romance, explicado por Bakhtin, ainda reflete algumas nuances da individualidade de seu autor, conforme explicamos.

Os exercícios elaborados em relação ao texto literário não trazem referência alguma sobre o gênero da carta, que a trate como pertencente a um gênero discursivo secundário (complexo), ou seja, possuidor de características individuais que a mostrem diferente de outros textos produzidos de caráter mais primário, mais padronizado. Nesse sentido, pode acabar sendo transformada, aos olhos do leitor do LD, em um texto de caráter primário, uma

vez que nenhum enunciado dos exercícios abordou a carta como texto literário. O processo de transformação (enunciados primários construindo os secundários) descrito por Bakhtin, nesse contexto de exercícios do LD, pode ocorrer de forma inversa: os enunciados mais primários (enunciados padronizados dos exercícios) desconstróem a noção de gênero secundário ou complexo dado ao texto literário (carta de Susi a Paul).

Mesmo que a intenção da inserção do texto *Querida Susi, Querido Paul* e a formulação dos exercícios para ele tenham como objetivo o treino da escuta da língua e da pronúncia, a leitura, a aquisição de vocabulário e a localização de informações externas ao texto, é importante comentarmos que o tratamento do texto literário precisa ser feito com um pouco mais de cuidado, para não descaracterizá-lo de seus traços ficcionais ou de suas características de estilo que o tornem complexo, como explicado por Bakhtin.

Esse cuidado com o texto literário não é apenas uma observação nossa, o próprio PNLD, em seus pré-requisitos de avaliação, faz ponderações em relação aos textos literários inseridos nos LDs:

O caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presente, é ressaltado através das atividades de leitura?

[...] O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?

As atividades com o texto literário estimulam o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte e seu contexto histórico (BRASIL, 2011b, p. 16-17).

Não queremos dizer que o LD deva atender todos os itens nela especificados – nem mesmo o próprio guia exige todos eles. Entretanto, verificamos que nenhuma das atribuições foi considerada na elaboração das questões para o texto literário.

3.2.2 “*La plaza de la torre*”, “*Nocturno*” e “*El primer resfriado*”

O poema “*La plaza de la torre*”, de Antonio Machado – escritor espanhol do final do século XIX –, compõe a reunião de textos literários no LD de forma distinta daquela do exemplo anterior. Esse poema foi retirado da própria coletânea de textos poéticos do escritor, reunidos pela *Editorial Espasa-Calpe*, em edição de 1994.

“*Nocturno*”, de Rafael Alberti – poeta espanhol que viveu do início ao final do século XX – do livro *¡Aire, que me lleva el aire!* (1979), coletânea própria de poemas do autor. “*El primer resfriado*”, poema de Celia Viñas Olivella – poetisa e professora espanhola que viveu durante o século XX –, pertence à coletânea *Música y poesía para niños* (1991). Nenhum

desses poemas publicados no LD foi retirado de uma coleção de livros paradidáticos, como o fragmento de *Querida Susi, Querido Paul*, analisado anteriormente.

Os poemas “*La plaza de la torre*” e “*Nocturno*” foram reunidos em uma só análise, porque os exercícios elaborados levam em conta a leitura de ambos e estão na mesma página, envolvendo as habilidades de escuta, leitura e escrita. Ambos compõem a “Unidade 3”, “*Así es donde vivo*”, com a descrição dos seguintes conteúdos, de acordo com o Índice do LD: *Vocabulario (El barrio y sus establecimientos)* e *Gramatical (Presente de indicativo: tener, haber, ir + a + infinitivo; Preposiciones y contracciones al y del; Artículos determinados e indeterminados)*.

De igual modo, o poema “*El primer resfriado*” será estudado juntamente com os outros dois pelo fato de apresentar, no próprio corpo do poema, apenas algumas lacunas para que o aluno complete com palavras que serão escutadas no CD. Para ele não foram elaborados outros exercícios, condicionando as habilidades de escrita, leitura e escuta, de maneira que não se justifica uma análise à parte, como ocorre em outros momentos. Ele está inserido na “Unidade 4”, “*Hogar, dulce hogar*”, que apresenta elementos de estudo: *Vocabulario (Piezas y tipos de vivienda; Grado de parentesco; Tareas domésticas)* e *Gramatical (Presente de indicativo: verbos regulares y el verbo estar; Expresiones para ubicar a personas y objetos en el espacio [locuciones preposicionales])*.

Assim como fizemos com o texto anterior, vamos transcrever os três poemas do LD⁵¹ para analisá-los com seus respectivos exercícios.

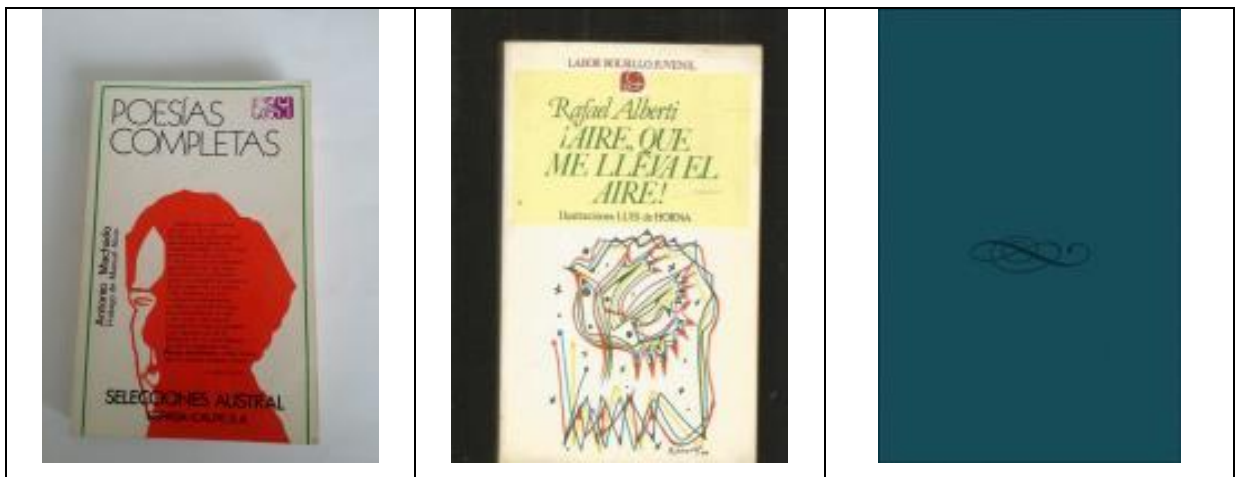


Figura 05 - Capas correspondentes às edições citadas, respectivamente.

Fonte: Liberlibro (Disponível em: <http://www.liberlibro.com>).

⁵¹ Os exercícios formulados para os poemas estão transcritos com suas respectivas respostas, conforme editados no LD, eles constam nas páginas 94 e 95 desta dissertação.

1) *Escucha y completa los poemas:*

“La plaza de la torre”
(Antonio Machado)

*La plaza _____ (tiene) una torre,
la torre _____ (tiene) un balcón,
el balcón _____ (tiene) una dama,
la dama una blanca flor.*

*Ha pasado un caballero
-¡quién sabe por qué pasó !-,
y se ha llevado la plaza,
con su torre y su balcón,
con su balcón y su dama
su dama y su blanca flor.
(BRUNO et al, 2009, p. 35)*

“Nocturno”
(Rafael Alberti)

*Toma y toma la llave de Roma,
Porque en Roma _____ (hay) una calle,
en la calle _____ (hay) una casa,
en la alcoba _____ (hay) una cama,
en la cama _____ (hay) una dama,
una dama enamorada,
que toma la llave,
que deja la cama,
que deja la alcoba,
que deja la casa,
que sale a la calle,
que toma una espada,
que corre en la noche,
matando al que pasa (...)
(BRUNO et al., 2009, p. 36).
[...]*

• *Escucha el texto otra vez y completa:*
“El primer resfriado”
(Celia Viñas Olivella)

*_____ (Me duelen) los ojos.
me duele el cabello,
_____ (Me duele) la tonta
punta de los dedos.*

*Y aquí en la garganta
una hormiga corre
con cien _____ (patas) largas.
¡Ay, mi resfriado!*

*Chaquetas, _____ (bufandas),
leche calentita
y doce _____ (pañuelos)
y catorce mantas
y estarse muy quieto
junto a la _____ (ventana).*

_____ (*Me duelen*) los ojos,
me duele la espalda,
 _____ (*Me duele*) el cabello,
me duele la tonta
punta de los dedos.
 (BRUNO *et al.*, 2009, p. 66).

Seguem os exercícios elaborados para os poemas:

2. Sobre el poema de **Antonio Machado**, elige la alternativa correcta.

1. En la plaza hay un/una:

- a) jardín.
- b) vivienda.
- c) centro comercial.

2. La dama vivía en un/a:

- a) casa.
- b) piso.
- c) castillo.

3. Se dice en el poema que el caballero se lleva la plaza, la torre, el balcón, la dama y la blanca flor porque:

- a) es fuerte y poderoso.
- b) es secuestrador
- c) la dama da vida a la plaza.

4. El poema describe un/a:

- a) ciudad
- b) barrio
- c) pueblo.

3. Sobre el poema de **Rafael Alberti**, contesta:

1. ¿Qué hay en Roma?

2. ¿Qué hay en la calle?

3. ¿Qué hay en la casa?

4. ¿Qué hay en la alcoba?

5. ¿Qué hay en la cama?

6. ¿Qué hay en el corazón de la dama?

7. Roma, ¿qué es? Una ciudad, un Pueblo o un barrio?

_____. (BRUNO *et al.*, 2009, p. 37).

Para iniciar nossa análise, é válido observarmos que a versão de “*La plaza de la torre*”, de Antonio Machado, editada no LD, foi adaptada e, nesse processo, ocorreu a supressão de seis versos, não informada ao leitor. Tal aspecto, além de desrespeitar os detentores dos direitos artísticos da obra poética, também pode comprometer a leitura e possível interpretação do texto pelo leitor. Ademais, não é considerado o fato de o público-alvo do LD ter entre 11 e 12 anos, muitas vezes não possuindo ainda maturidade suficiente

para, por condições próprias, buscar possíveis versões mais completas. À vista desse fato, a análise tomará como base o poema em sua versão adaptada no LD, pois foi a partir dela que as propostas dos exercícios foram elaboradas, mas não deixaremos de comentar os possíveis prejuízos que tal alteração provoca na compreensão global do poema.

O procedimento de citação do poema “*Nocturno*”, de Rafael Alberti, feito pelo LD, foi diferente daquele do poema de Antonio Machado. Apesar de não vir na referência deste último a informação de que ele foi adaptado, há no final do texto a colocação de parênteses com reticências, indicando que ele continua. A respeito de “*El primer resfriado*”, a edição do LD o manteve na íntegra.

Para a compreensão do contexto dos poemas/exercícios no LD em estudo, consideramos dialogarmos com o trabalho de Freinet (1978). Ele traz importantes observações sobre os LDs no tocante à exploração da literatura:

Os manuais são uma forma de embrutecimento. Eles servem, às vezes de modo vil, aos programas oficiais. Alguns até os agravam, sabe-se lá porque frenesi de preenchimento a todo custo. Mas raramente os manuais são feitos para a criança. Eles alegam facilitar, ordenar o trabalho do professor, eles se gabam de seguir passo a passo os programas. Mas a criança acompanhará, se puder... Não é dela que eles se ocupam. É por isso que os manuais preparam, na maior parte das vezes, a submissão da criança ao adulto, e mais especialmente, à classe que, por meio dos programas e créditos, domina o sistema escolar. [...] Mesmo se os manuais fossem bons, seria interessante reduzir o mais possível seu emprego. Pois o manual, sobretudo empregado desde a infância, contribui para inculcar a idolatria da palavra impressa. [...] Os manuais matam assim todo senso crítico; e é provavelmente a eles que devemos certas generalizações dos semiletrados que acreditam, palavra por palavra, em tudo o que contém seu jornal. [...] E, se é assim, a guerra aos manuais é verdadeiramente necessária. Mas os manuais submetem também os professores. Eles se habituam a distribuir uniformemente, e durante anos, a matéria aí incluída, sem se preocupar se a criança pode assimilá-la. A nefasta rotina toma conta do educador. [...] É preciso, absolutamente, que os educadores se libertem dessa distribuição mecânica para prender-se primordialmente à educação da criança (FREINET, 1978, p. 40-41).

A citação de Freinet, apesar de se referir à realidade da França em uma época um pouco distante da nossa, não deixa de ser válida para a nossa realidade, em alguns aspectos. Não concordamos que os livros didáticos sejam totalmente prejudiciais para o contexto escolar. Em nosso país, às vezes, são as únicas fontes de acesso aos textos literários, principalmente para crianças que vivem em situação de pobreza extrema.

Os argumentos de Freinet reforçam a ideia do paradoxo trabalhada por Chiappini (presente na página 53 desta dissertação) sobre o uso do LD, que “contribui para inculcar a idolatria da palavra impressa. [...] Os manuais matam assim todo senso crítico”, visto que o LD pode ser recepcionado por docente, discente e comunidade escolar como um modelo a ser

seguido. Tal compreensão poderia estender-se também à formatação do texto literário no LD, pois esse texto poderia ser lido como integral sem sê-lo, situação essa a ser evitada com uma simples menção de adaptação e/ou obliteração do conteúdo do texto literário no LD.

O professor e, mais comumente, o aluno, caso não conheçam o conteúdo que encontram na edição do livro adotado, tomam aquela versão do texto como a original e apropriam-se dela. Então, fica-lhes negado o acesso ao texto na íntegra, não oportunizando uma maior reflexão sobre ele.

Caso não haja uma prática mais reflexiva por parte do professor, no sentido de buscar confrontar o texto literário encontrado no LD com outras edições, como por exemplo, sua busca na obra original do autor, a concepção de educação bancária em suas abordagens didáticas pode ficar perpetuada. Seja pela falta de tempo ou por falta de uma boa formação, raramente esse cotejo ocorre.

Quanto à forma como se encontram editados os três poemas, constatamos que todos apresentam lacunas para que os alunos completem. Como possuímos o material de divulgação para o professor, já os transcrevemos com as respostas fornecidas⁵². As autoras do livro didático, sendo assim, formularam os textos para a atividade de escuta. O discente ouve o CD contendo os poemas completos (conforme estão editados no livro) e escrevem as palavras subtraídas nas lacunas.

Para os poemas de Antonio Machado e Rafael Alberti, o aluno precisaria completar com os verbos *tener* e *haver*, respectivamente. O objetivo é aprender a conjugação deles e diferenciar seu uso no texto e, dessa forma, relacionar o uso no sentido de localização física para *tener* e de existência para *haver*. Para o poema de Celia Viñas Olivella, as respostas estão associadas ao vocabulário de objetos relacionados ao enredo e à conjugação do verbo “*doler*”, com o uso dos pronomes pessoais.

Julgamos importantes, para o ensino da língua, atividades que desenvolvam as habilidades de escuta, escrita e vocabulário da língua espanhola e que estimulem o desenvolvimento da sensibilização do aluno. No entanto, a forma como os exercícios foram elaborados não amplia a capacidade do aluno de relacionar as informações obtidas; elas ficam restritas à atividade meramente mecânica de escuta e escrita e não são desenvolvidas posteriormente. Essa mecanicidade presente nos exercícios dos LDs – que são elaborados visando a atender as normas avaliatórias para cumprimento dos programas oficiais – acaba reforçando apenas a função utilitária do texto literário. Tendo em vista que os livros didáticos

⁵² Explicação sobre a transcrição feita na nota de rodapé de número 51.

precisam ser submetidos aos programas oficiais de avaliação, necessitam cumprir com as exigências quanto ao conteúdo e, às vezes, podem exagerar nesse cumprimento, inculcando as mesmas fórmulas de sempre, como verificamos pelo estudo desses exercícios, eles são formulados sob o mesmo modelo para abordar quase o mesmo conteúdo.

A produção e reprodução desse automatismo na formulação das questões podem ser pensadas também como uma vertente do que Rossi-Landi (1985) chamou de *A linguagem como trabalho e como mercado*. Nesse livro, o autor aborda a noção de troca não mercantil das mulheres das chamadas sociedades “primitivas”, como modo de produção anterior à troca de mercadorias (conceito de Lévi-Strauss [1958]).

Rossi-Landi utiliza o modelo de Lévi-Strauss em seu estudo, a fim de mostrar que o trânsito entre as mulheres daquela época funcionava como mensagens, simbolizadas pela troca daquelas mulheres, como regra do “dom por excelência”. Elas eram trocadas por outras, por e para os homens de uma comunidade, com o intuito de darem aos outros homens de outra comunidade filhas, irmãs e mães, para que, dessa forma, eles obtivessem o mesmo que outros haviam tido. O autor considera esse mecanismo como o primeiro cruzamento dialético entre valor de uso e valor de troca (ROSSI-LANDI, 1985, p. 117).

Em um segundo momento, Rossi-Landi desenvolve seu pensamento do corpo como linguagem e mercadoria para o uso da palavra enquanto parte do homem-linguagem e esta, por sua vez, como um produto do trabalho linguístico: “[...] as palavras e as mensagens não existem imediatamente em estado natural: uma vez que são produzidas pelo homem, conclui-se imediatamente que elas também são produtos de trabalho” (ROSSI-LANDI, 1985, p. 64). Para ele, sendo assim, as palavras possuem valor de mercadoria e troca.

Conseqüentemente, no subcapítulo “Menção à alienação linguística”, o pensador italiano diz que, tal como um trabalhador braçal do mundo capitalista não faz ideia do processo global de produção que envolve a fabricação de um produto, conhecendo apenas a sua parte do trabalho, de igual forma ocorre com muitas pessoas em relação ao uso da linguagem. A elas é negado o direito ao conhecimento e uso do que ele chama de “*propriedade privada da língua*”. Esse direito, segundo o autor, é negativado pela classe dominante, que “[...] aumenta a redundância das mensagens que confirmam sua própria posição” (ROSSI-LANDI, 1985, p. 103-104).

Destarte, as conseqüências desse direito negado pela classe dominante ao trabalhador linguístico pode privá-lo do acesso ao conhecimento:

Enquanto repetidor de modelos obrigatórios e super-pessoais, o trabalhador linguístico acaba encontrando-se na situação de não saber *o que faz* quando fala, de não saber *porque* fala *como* fala e de pertencer a processos de produção linguística que o condicionam desde o começo, que o obrigam a ver o mundo de determinadas maneiras e que lhe tornam difícil o trabalho original ou, simplesmente, diferente (ROSSI-LANDI, 1985, p. 104-105, grifo do autor).

Podemos, então, aproximar as considerações de Freinet e Rossi-Landi, no sentido de que, se o LD funciona na maior parte das vezes como um reproduzidor de ideologias dos documentos oficiais (Freinet), e, como tais documentos são elaborados por essa classe dominante (Rossi-Landi), a perpetuação da alienação linguística torna-se um ciclo. Hipótese que podemos reportar à precariedade do cuidado com os textos literários divulgados e à elaboração das atividades didáticas relativas a eles.

Retomamos um dos itens de avaliação do Guia PNLD: “O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?” (BRASIL, 2011b, p. 17). Se fizermos um cotejo entre esse item e as reflexões de Rossi-Landi sobre o uso da linguagem enquanto mercadoria de troca, que também contém ideologia de dominação de uma classe a outra, somos levados a compreender que uma abordagem que desconsidere a condição do PNLD (leitura interpretativa e consideração da experiência estética para o trato com o texto literário) nega a possibilidade do aluno de apreciar a obra artística, como também desenvolver uma capacidade reflexiva maior. O próprio PNLD questiona essa abordagem no que se refere ao texto literário: “O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?” (BRASIL, 2011b, p. 17).

Para complementarmos nossa reflexão, abordaremos as considerações de Miedviédiev/Bakhtin (1978) sobre a natureza social da literatura. Segundo Lopes (1999), os críticos, no contexto permeado por teorias marxistas e formalistas, combatem as análises sobre a arte que visam enxergá-la como um produto direto da vida social. As conjecturas são importantes para nossa argumentação:

A estrutura literária, como qualquer outra estrutura ideológica, refrata a realidade socioeconômica que a gera, mas a faz a seu modo. Ao mesmo tempo, porém, em seu “conteúdo”, a literatura reflete e refrata as reflexões e refrações de outras esferas ideológicas (ética, epistemológica, doutrinas políticas, religião etc). O que quer dizer que, em seu “conteúdo”, a literatura reflete a totalidade do horizonte ideológico de que ela própria é uma parte constituinte. O conteúdo da literatura reflete [...] outras formações ideológicas não artísticas (éticas, epistemológicas etc). Mas, ao refleti-las, a literatura engendra novas formas, novos signos do intercurso ideológico. E tais signos são obras de obra, que se tornam parte real da existência social que rodeia o homem. Refletindo algo externo a elas, as obras literárias constituem ao mesmo

tempo fenômenos singulares. [...] As obras literárias possuem um papel ideológico independente bem como seu modo articular de efetuar a refração da existência socioeconômica (MIEDVIÉDIEV-BAKHTIN, 1978, p. 18 *apud* LOPES, 1999, p. 68).

Pelo prisma dos autores, fica claro que a obra literária refrata as ideologias que a circundam, assumindo um “intercurso ideológico”. Ela adquire vida própria, independente do contexto socioeconômico em que foi produzida. Por meio dessa condição, o acesso à arte literária de forma mais completa, com a apreciação de sua fruição, não restringindo sua abordagem a apenas seu aspecto linguístico-gramatical, pode permitir ao discente-aprendiz uma “pluralidade de interpretações” e contribuir para a “formação de um leitor reflexivo e crítico” (BRASIL, 2011b, p. 17). Além disso, seu acesso pode beneficiar o contato com a cultura da língua estrangeira e promover uma “fuga” das ideologias de dominação transmitidas pelos signos verbais, petrificadas nos modelos educacionais oficiais. O leitor reflexivo deixa de ser um “repetidor de modelos obrigatórios e super-pessoais”. Todos esses fatores contribuem de forma significativa para uma aprendizagem mais efetiva da língua estrangeira.

3.2.3 “El reloj” (*Apéndice*)

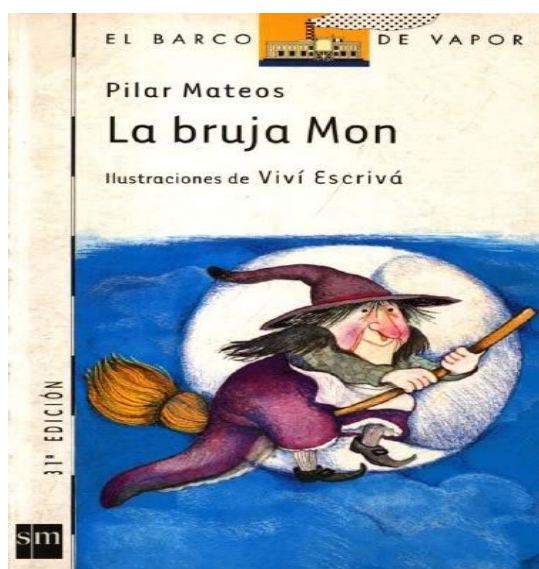


Figura 06 - Capa original do livro *La bruja Mon*.

Fonte: Literatura SM (Disponível em: <<http://www.smliteratura.com.ar/la-bruja-mon/>>).

La bruja Mon necesitaba un reloj. “Lo quiero sumergible con cronómetro y alarma; que dé las horas, los días, el mes y el año”.

Sacó su varita mágica y dijo las palabras secretas.

Entonces, delante de la cueva, apareció un reloj del sol.

Pero el día estaba nublado, y la bruja Mon no supo si era la hora del desayuno o la de la comida; así se preparó la merienda.

- Mi varita es tan vieja que sólo fabrica antigüedades. Yo quiero un reloj moderno.

- Pues quítaselo a un niño – sugirió el cuervo Grajano.

La bruja Mon se sentó en el umbral, a esperar que pasara un niño.

El primero fue un hermano mayor, de ojos alegres. Y su reloj era sumergible.

La bruja Mon lo vio.

- Dame tu reloj.

El hermano mayor sonrió alegremente:

- Te lo daría. Pero detrás viene mi hermano mediano, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.

El hermano mediano era de expresión bondosa. Y su reloj tenía cronómetro.

La bruja Mon se fijó muy bien.

- Dame tu reloj.

El Hermano mediano sonrió bondadosamente:

- Yo te lo daría. Pero detrás viene mi Hermano pequeño, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.

El hermano pequeño tenía una carita burlona. Y su reloj emitía tres alarmas diferentes.

La bruja Mon las oyó.

- Dame tu reloj.

El hermano pequeño sonrió burlescamente:

- Yo te lo daría. Pero allí está la torre de la catedral, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.

La bruja Mon se empinó sobre el palo de su escoba y vio la torre de la catedral.

- Dame tu reloj.

Y el reloj de la catedral llegó volando por los aires, con gran estrépito. Rompió la puerta de la cueva, aplastó la librería y derribó todos los muebles.

¡Era un reloj descomunal!

La bruja Mon se quedó mirándolo con cara de tonta.

De pronto, un ruido atronador le puso los pelos de punta: el reloj iba a dar las tres, y, a cada campanada, temblaba el suelo de la cueva, y las paredes parecían venirse abajo.

La bruja Mon salió huyendo despavorida, tapándose las orejas con las manos.

Esa noche tuvo que dormir en la torre de la catedral (BRUNO et al., 2009, p. 143-144).

16) Escucha esta grabación y responde si es verdadero (V) o falso (F) lo que sucede a la bruja Mon.

a) La bruja Mon quiere comprarse un reloj. ()

b) La bruja quiere un sombrero nuevo. ()

c) Los niños engañaron a la bruja Mon. ()

d) La bruja quería un reloj sumergible. ()

e) Ella quería un reloj que marcara la hora, los días y los meses. ()

f) La bruja se llevó a casa el reloj del campanario. () (BRUNO et al., 2009, p. 126).

O texto “*El reloj*”, escolhido para publicação no LD, é uma parte das três histórias que pertencem ao livro *La bruja Mon* (1997). O exemplar e outros títulos estão no catálogo *El barco de vapor* da Editora SM, eles estão divididos por cores, de acordo com a faixa etária indicada para leitura, conforme a seguinte indicação, que aparece no site da editora:



Figura 07 – Indicação de faixa etária da Editora SM.

Fonte: Literatura SM. (Disponível em: <<http://www.literaturasm.com/home-ebv.html>>).

O livro *La Bruja Mon* está classificado pelo site como “*Serie blanca*”, indicado aos primeiros leitores. A série abrange um público-alvo com menos de sete anos de idade. Ademais, o catálogo possui uma sinopse da obra:

Três histórias divertidas da Bruxa Mon, que, com sua velha varinha e as palavras mágicas, se dedica a fazer travessuras e também algumas maldades. Uma menina lhe dá uma pisada e ela a transforma em um sapo; aposta com sua amiga Pirula que fará cinquenta truques de magia; ela se obceca em encontrar um relógio e acaba ficando em um grande relógio da Catedral. Às vezes, as coisas não saem como ela quer e precisa arcar com as consequências de suas bruxarias. Até que enfrenta uma voz que repete suas palavras mágicas e transforma a bruxa Mon em um peixe! (LITERATURA SM, tradução nossa)⁵³.

Já que a maior parte dos textos literários existentes no livro didático que estamos estudando pertence a algumas coleções de livros paradidáticos e/ou fazem parte de catálogos especialmente destinados a um determinado público (infantil e juvenil), julgamos pertinente comentar a indicação de faixa etária descrita no catálogo *El Barco de vapor*.

Acreditamos que, por ser tratar de um LD de língua estrangeira de sexto ano, provavelmente o primeiro material de contato do aluno do EF II para aprendizagem do idioma, a escolha desse texto literário se pautou em simplificar a compreensão da leitura por ter um vocabulário mais acessível. Entretanto, o livro didático possui outros tipos de textos, por exemplo, os informativos, como conteúdos de sites, artigos de revista, receitas etc, que são direcionados para um público adolescente, como ocorre com a presença do excerto de um texto da *Revista Bravo*, em que o assunto é voltado ao universo social distinto ao do público infantil.

Há vários textos da *Revista Bravo* no LD, um deles foi editado da seguinte forma:

⁵³ Texto original: *Tres divertidas historias de la bruja Mon, quien, con su vieja varita y las palabras mágicas, se dedica a hacer travesuras y también algunas maldades. Una nena le da un pisotón y la convierte en rana; apuesta con su amiga Pirula a hacer cincuenta juegos de magia; se obsesiona en la búsqueda de un reloj y termina quedándose en el gran reloj de la catedral. A veces, las cosas no le salen como ella quiere y tiene que pagar las consecuencias de sus brujerías. Hasta que se enfrenta a una voz que repite sus palabras mágicas y convierte a la bruja Mon en un pez!*



Figura 08 - Capa original da Revista Bravo.

(Disponível em: <<http://www.pattinsonworld.com/2010/01/scans-de-la-revista-bravo-espana.html>>).

Uma tarde eu estava me preparando para ir à discoteca com minhas amigas quando vi que a saia que eu iria colocar estava amassadíssima. Pedi para minha avó que a passasse logo e, quando ela passou, eu coloquei e saí correndo de casa. Quando cheguei à discoteca e tirei meu casaco, minhas amigas se mataram de rir ao verem que a saia estava amassada atrás. Minha avó, com a pressa, se esqueceu de passar essa parte da saia. Parecia um design de Ágatha Ruiz de la Prada!⁵⁴
 Tamara (BRUNO *et al.*, 2009, p. 143, tradução nossa).⁵⁵

O texto informativo presente na *Revista Bravo* possui elementos que evidenciam ser o seu público-alvo composto por adolescentes, pois seu tema aborda questões relativas aos hábitos de jovens que frequentam discotecas e conhecem performances de estilistas famosos - universo pouco conhecido por crianças. Inclusive, se a intenção do LD é a de facilitar a leitura por conta do vocabulário, esse texto possui muito mais palavras e expressões que dificultam sua leitura que o texto de Pilar Mateos. Quando lemos o texto literário e logo em seguida o informativo, temos a impressão de que são destinados a faixas etárias totalmente diversas.

Não estamos contrastando os textos de gêneros discursivos distintos com a finalidade de ressaltar a importância de um em detrimento de outro, muito menos para defendermos que

⁵⁴ Ágatha Ruiz de la Prada pertence a outro mundo. Um mundo repleto de sóis, luas e estrelas onde não existem nem o branco nem o preto, nem fazem falta. A natureza e a vida estão cheias de cores, as mesmas que a desenhista de Madri usou desde que começou sua carreira nos anos 80, criando um estilo próprio que conseguiu se manter com o tempo, totalmente longe dos claros e escuros minimalistas das passarelas internacionais. O que Ágatha Ruiz de la Prada conseguiu é muito difícil: que quando vemos uma de suas roupas, sabemos imediatamente que foi criada por ela. Para isso, se chama ter um estilo inconfundível, justamente o que ela tem. Ademais, ela não se limitou em criar vestidos para coleções *prêt-à-porter*, mas fez com que suas criações fossem acessíveis para todos que quisessem compartilhá-las. Disponível em: <<http://lahistoriadela moda.webnode.es/modistas/agatha-ruiz-de-la-prada/>>. Acesso em: 18 mar. 2016, tradução nossa.

⁵⁵ Original: “Una tarde me estaba arreglando para ir a la disco con mis amigas cuando vi que la falda que me iba a poner estaba arrugadísima. Le pedí a mi abuela que me la planchara rápidamente y, cuando lo hizo, me la puse e salí pitando de casa. Cuando llegué a la disco y me quité el abrigo, mis amigas se desternillaban de risa la ver que llevaba arrugada la falda por detrás. A mi abuela, con las prisas, se le olvidó planchar esta parte de la falda. ¡Parecía un diseño de Ágatha Ruiz de la Prada!”.

os textos informativos ou literários precisam ter indicação de faixa etária. Contudo, cremos que a recomendação para a leitura de textos, principalmente para a apreciação dos literários por divisão de faixa etária, pode atrapalhar o desenvolvimento da fruição leitora. Para explicar isso, levamos em conta que a maturidade leitora de uma pessoa não pode ser medida, pois essa avaliação dependeria de um processo muito subjetivo e particularizante.

No caso do processo de aprendizagem da LE, o leitor da nova língua é iniciante no idioma a ser aprendido. Entretanto, em nosso contexto de análise, ele já está no sexto ano do EF II e não é mais considerado iniciante em sua língua materna. Desse modo, mesmo que a formulação do livro tome precauções quanto à escolha de textos de acordo com o vocabulário, precisa se ater a eventuais discrepâncias quanto ao conhecimento de mundo de seu público-alvo.

Notamos esse tipo de discrepância quando cotejamos o texto “El reloj” com o trecho da *Revista Bravo*. O aluno imaginado pelos autores do LD gosta de contos de fadas infantis e já lê reportagens sobre passeios em discotecas com os amigos, ou está bem informado sobre as tendências de estilistas famosos. Mesmo que tal possibilidade fosse possível, podemos considerá-la como exceção e não um padrão comportamental. Reiteramos que não defendemos a didatização exacerbada de práticas veiculadas aos textos literários, incluindo sua indicação por faixa etária; todavia, como já ocorre uma didatização no livro, é preciso observar tais divergências.

Quanto ao incentivo para a prática da leitura de textos literários, acreditamos que nem os LDs, muito menos os catálogos editoriais deveriam fazer a divisão para indicação das leituras considerando a idade do público:

[...] a crença num mundo abstrato e higiênico, dividido em faixas etárias, mundo que simplesmente ignora a experiência das coisas, concreta e individual, vivida por cada um de nós, somada à confusão existente entre os diferentes tipos de livros produzidos – confusão, diga-se de passagem, alimentada justamente pelas concepções que arbitrariamente dividem pessoas em faixas de idade – podem ajudar muito a estabelecer “fatias” do mercado editorial ou a facilitar a organização burocrática das escolas, mas, a nosso ver, não têm contribuído para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo. Nem para a formação de leitores, ou seja, pessoas que saibam utilizar livros em benefício próprio (AZEVEDO, 2003, p. 8).

As palavras de Azevedo (2003) nos auxiliam e complementam nossa reflexão sobre a forma de divulgação de obras literárias. Defendemos essa mesma ideia, por pensarmos que essa divisão seria arbitrária e vinculada a interesses econômicos do mercado editorial. Contudo, como esse fator já está incorporado a muitos LDs, como ocorre com o nosso *corpus*,

a primazia da escolha dos textos deveria estar baseada em uma maior coerência quanto ao resultado do conjunto, no que tange a uma menor divergência entre o teor de conteúdos dos mesmos.

Como estamos discutindo a arbitrariedade em classificar a leitura de obras literárias com base na faixa etária do público-alvo a que se destina, seria adequado acrescentar as considerações de Bakhtin (2011), o autor na obra estetiza a vida, com uma noção intuitiva (empatia como cognição intuitiva). A arte produzida é direcionada para o individual e coincide com aquilo que é único nele. O teórico chama esse acontecimento de “empatia pura”, antecipando o conceito de “empatia estética”, termo que adquire um papel central na relação de alteridade (BAKHTIN, 2011, p. 65).

Proveniente desse plano surge, então, a noção de “caráter transgrediente”, um conceito que expressa uma extralocalidade do indivíduo; ou seja, seu encontro com o outro e a consequente perda da sua unicidade. Para Bakhtin (2011), essa ação não é uma abstração ou renúncia de si mesmo. Ele acrescenta que a empatia pura é ilusória e não pode ser alcançada, se fosse possível resultaria no “empobrecimento do Ser”. Caso a situação ocorresse, a condição relacional se perderia e “em vez de dois participantes haveria um” (BAKHTIN, 2011, p. 63).

A obra literária, enquanto manifestação artística e cultural, permite ao indivíduo um encontro de seu eu com o outro, quando, é lógico, o mesmo se identifica com aquele universo ao qual se relaciona. E essa identificação, ou “empatia estética”, como o próprio Bakhtin (2010, p. 65) denomina, é algo muito subjetivo e particular. Pensamos que não há como formular uma regra que se aproprie dessa relação e estabeleça parâmetros de julgamento sobre qual obra determinado indivíduo possa desenvolver maior empatia.

Concluimos a análise do livro do sexto ano, verificando que os textos literários e os exercícios didáticos elaborados para eles, seguem um modelo de acentuação de estudo dos aspectos gramaticais da língua espanhola. Os textos literários não são evidenciados como manifestação cultural e artística da linguagem. Com isso, eles podem não ser compreendidos pelo aluno como pertencentes aos gêneros discursivos secundários ou complexos.

Dessa forma, cremos que a seleção e escolha dos textos literários que irá compor o LD não deve ser baseada nesse tipo de critério (com ênfase na exploração apenas dos aspectos gramaticais), visando uma exacerbação da didatização, como por exemplo, baseando-se na escolha de textos por indicação de faixa etária. Ela pode atrapalhar a formação leitora e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem da LE.

3.3 Español ¡Entérate! – Sétimo Ano

O livro do sétimo ano apresenta os textos *El Regreso al cuaderno de hojas blancas*, do escritor espanhol José María Merino; *Diário de um adolescente hipocondríaco*, de Aidan MacFarlane e Ann McPherson, e alguns trechos de textos dos relatos orais dos irmãos Grimm. No “Apéndice” há o fragmento de *Pisco pasea por la ciudad*, de Martín Casariego.

Todos os textos estão editados em curtos excertos nessa parte do LD e os exercícios foram formulados de modo semelhante às atividades do livro do sexto ano.

3.3.1 *El regreso al cuaderno de hojas blancas*

No LD do sétimo ano, na unidade número um “*De vuelta al colegio*”, a atividade introdutória “¿*Qué falta en mi mochila?*” (BRUNO *et al.*, 2009, p. 8) traz dez exercícios, sendo os primeiros quatro para treino de vocabulário, com palavras sobre estado de ânimo e materiais escolares utilizados pelos estudantes durante o ano letivo.

Nessa introdução, não há ainda a menção de nenhum texto literário, mas vamos comentar a série de exercícios, pois de algum modo eles se inter-relacionam.

A partir do exercício cinco há a introdução de uma tabela sobre o tempo pretérito indefinido dos verbos regulares *comprar*, *volver* e *salir*, com a seguinte explicação sobre a conjugação deles:

Uso
El pretérito indefinido se usa para contar hechos pasados.
Se puede usar con ayer, el mes / año / semana pasada / a y con fechas, etc., porque estas expresiones se refieren al momento en que ocurrió la acción.
Nació en 1990.
Daniel no volvió a encontrar a su amigo en las vacaciones (BRUNO et al., 2009 p. 10).

Por meio da tabela como exemplo, os alunos precisam resolver os exercícios cinco, seis e sete preenchendo as lacunas com o verbo correto no tempo *pretérito indefinido*.

O exercício oito traz um fragmento de *El Regreso al cuaderno de hojas blancas*, do escritor espanhol José María Merino (BRUNO *et al.*, p. 7-8). A atividade é introduzida com o propósito de trabalhar as quatro habilidades “*Escuchar*”, “*Hablar*”, “*Escribir*” e “*Leer*”.

Por meio desse exercício, o aluno precisa escutar o texto pelo CD que vem junto com o livro e então preencher as lacunas com as palavras que faltam. O vocabulário a ser escrito no dado contexto é composto por verbos, advérbios e substantivos (são as palavras

terminando, hay, entonces, siempre, malísimamente, campeón, mochila, libros). Todas elas contemplam o campo semântico relacionado de forma direta ou indireta ao universo escolar que está ilustrado no texto literário.

O trecho do texto literário é classificado, segundo a própria editora espanhola Anaya, como pertencente à literatura infantil e juvenil, para crianças a partir de seis anos, como consta no *CATÁLOGO EL DUENDE VERDE* (2015, p. 6). A editora se apresenta com o projeto de mercado destinado à publicação desse tipo de literatura para educação e ensino de espanhol como LE⁵⁶.

Em seu catálogo (*CATÁLOGO EL DUENDE VERDE*), a Anaya apresenta uma breve sinopse do livro: o foco da história se desenvolve através de Santi, personagem central do enredo que possui grande dificuldade em desenvolver as tarefas da escola. Ao tentar realizá-las, por meio dos desenhos das palavras que escreve, um mundo imaginário se abre ao seu redor, ao mesmo tempo em que se mescla com a realidade. A mistura da fantasia com o real permite que o garoto mantenha contato com as pessoas de seu convívio, como seus avós e com personagens criadas por sua própria mente. Assim, o peso dos deveres escolares é amenizado pelo rico universo criado por Santi.

Nesse mesmo catálogo elaborado pela editora, há uma proposta de atividades que acompanha o livro, cuja sugestão é de que elas devam ser feitas antes da leitura da história, a fim de despertar o interesse pela mesma. Seguem algumas delas como exemplo, transcritas como estão no próprio folder:

ANTES DA LEITURA

MOMENTOS PARA RECORDAR

Nós introduzimos o protagonista como uma criança que não gosta de ler ou escrever, mas que gosta de desenhar e que se recorda de suas experiências de férias, quando vai para a casa de seus avós. Propomos aos alunos contar sobre suas recordações de férias e desenhar o que mais lhe agradaram sobre onde estiveram.

DESENHO DE UMA FRASE

Santi tem que copiar frases em seu caderno, mas ele prefere desenhar. Vamos pedir aos alunos que façam desenhos relacionados com as primeiras frases citadas no conto. "O sol brilha sobre as montanhas", "os peixes nadam no rio" e "as árvores estão carregadas de fruta".

PRECISA OBEDECER

Os pais de Santi o obrigam a descansar mesmo que ele não tenha terminado a tarefa. Nós discutiremos se isso acontece também com eles e se há momentos em que os pais não lhes dão atenção quando eles falam (ANAYA, Disponível em: <http://www.anayainfantilyjuvenil.es/catalogos/proyectos_lectura/IJ00015906_1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016, tradução nossa)⁵⁷.

⁵⁶ Para maiores informações, consultar o próprio site da editora. Disponível em: <http://www.anaya.es/1.0_secciones/home.php>. Acesso em: 16 jan. 2016.

⁵⁷ Texto original: ANTES DE LA LECTURA
MOMENTOS PARA RECORDAR

Quando lemos as explicações citadas, percebemos que o texto literário faz parte de um projeto maior da editora, pertencente ao lançamento de um acervo chamado de *El duende verde*. A série compreende um conjunto de livros voltados para o público infantil e juvenil. Além de estar inserida em um projeto de caráter de auxílio didático, pois os livros possuem folhetos de atividades destinadas ao trabalho docente, como forma de incentivo à leitura. O projeto abarca um conjunto de valores sociais a serem contemplados com a leitura das histórias e resolução das atividades auxiliares:

Apresentação

A coleção O Duende Verde, dirigida a leitores de 6 a 14 anos, oferece um amplo panorama da literatura de nossos dias escrita pelos autores espanhóis e latino-americanos mais representativos.

Seus variados temas englobam desde a fantasia e a aventura até o realismo, com livros muito sugestivos, que refletem os interesses dos jovens leitores.

A maneira de apresentar as relações humanas, o cenário da ação — em sua maior parte, lugares característicos de nossa geografia — e o oportuno tratamento da linguagem fazem com que o estudante se identifique facilmente com personagens e situações, e que leia com grande interesse ao compartilhar a experiência com seus colegas.

Uma série de magníficas ilustrações em cores é o complemento perfeito destas leituras.

Em uma edição cuidadosa, os textos estão compostos em quatro tipos de letra, correspondentes às seguintes faixas etárias: a partir de 6, de 8, de 10 e de 12 anos. De acordo com o aumento da idade leitora, encontramos textos mais complexos, sempre adaptados às possibilidades e aos gostos dos meninos e meninas.

Em nosso site você pode encontrar projetos de leitura de muitos desses títulos com atividades motivacionais e recreação. Baixe-os gratuitamente: <www.anayainfantilyjuvenil.com>. (CATÁLOGO EL DUENDE VERDE, 2015, p. 2)⁵⁸.

Presentaremos al protagonista como un niño al que no le gusta leer ni escribir, pero que disfruta dibujando y recordando sus experiencias de vacaciones, cuando va a casa de sus abuelos. Propondremos a los alumnos contar recuerdos de las vacaciones y dibujar aquello que más les haya gustado de donde estuvieron.

DIBUJO A PARTIR DE UNA FRASE

Santi tiene que copiar frases en su cuaderno, pero él prefiere dibujar. Les pediremos a los alumnos que hagan dibujos relacionados con las primeras frases que se citan en el cuento. «El sol brilla sobre las montañas», «los peces nadan en el río», y «los árboles están cargados de fruta».

TENER QUE OBEDECER

Los padres de Santi le obligan a acostarse aunque no haya acabado la tarea. Comentaremos si esto les sucede también a ellos y si hay veces en que los padres no hacen caso cuando se les habla.

⁵⁸ Texto original: *Presentación*

La colección El Duende Verde, dirigida a lectores de 6 a 14 años, ofrece una amplia panorámica de la literatura de nuestros días escrita por los autores españoles y latinoamericanos más representativos.

Sus variados temas abarcan desde la fantasía y la aventura hasta el realismo, con libros muy sugerentes, que reflejan los intereses de los jóvenes lectores.

La manera de presentar las relaciones humanas, el escenario de la acción —en su mayor parte, lugares característicos de nuestra geografía— y el oportuno tratamiento del lenguaje hacen que el estudiante se identifique fácilmente con personajes y situaciones, y que lea con creciente interés a la vez que comparte la experiencia con sus compañeros.

Un buen número de magníficas ilustraciones en color son el complemento idóneo de estas lecturas.

Nesse mesmo site da Editora Anaya, encontramos o catálogo completo com todas as obras pertencentes à série *El duende verde*. Nele há um quadro intitulado “*Cuadro de temas y valores*” e acompanha todos os títulos da série com uma classificação. Os itens da tabela estão divididos em duas seções: “*Temas*” e “*Valores*” e abaixo de cada uma seguem as seguintes nomeações: *Temas (Aventuras, Fantasía, Realismo, Relaciones Niños-Adultos, Problemática Social, Problemática Psicológica, Misterio, Ciencia Ficción, Humor, Animales Personificados)* e *Valores (Amor, Amistad, Educación para la convivencia, Educación para la paz, Respeto a la diversidad, Ecología, Astucia, Imaginación, Creatividad, Desarrollo Personal, Libertad)*.

Dessa forma, cada título recebe uma classificação atribuída pela editora e relacionada ao tema e ao valor que contemplam. A obra de José Maria Merino faz parte dessa série e está classificada na tabela como temática de fantasia, e com os valores de criatividade e imaginação. É um dos livros que recebe menos atribuições na tabela.

Abordemos novamente o excerto de *El regreso al caderno de hojas blancas*, que vem transcrito da seguinte forma:

8) Escucha el texto y rellena las lagunas:
 Se estaban _____ las vacaciones y Santi, con sus padres, había regresado a casa. El padre de Santi bromeaba:
 - ¡Se acabó la buena vida para todos! ¡ _____ que volver al trabajo! ¡Y tú, enseguida, al cole! ¡Adiós vacaciones!
 - Pero Santi se lo pasa muy bien en el colegio – dijo _____ su madre.
 - ¿A que sí, Santi?
 Santi se encogió de hombros. Pensaba que no _____ se lo pasaba en colegio tan bien como creía su madre.
 - Unos días bien y otros mal – respondió al fin.— _____, cuando no me da tiempo a terminar los deberes.
 Sus padres se echaron a reír.
 - ¡Tú esfuérzate y no te preocupes, _____ ¡ — le animó su padre, dándole una palmada en la espalda.
 - Y no te olvides de ir preparando tu _____ del cole — añadió su madre. - Busca las cosas de escribir. Tenemos que saber lo que necesitas, además de los _____ nuevos (BRUNO et al., 2009, p. 13).

Por meio da leitura e escuta desse excerto, o aluno preenche as lacunas com as palavras que faltaram, a elaboração do exercício baseou-se exclusivamente na tentativa de

En una cuidada edición, los textos están compuestos en cuatro cuerpos de letra, correspondientes a los tramos de edad siguientes: a partir de 6, de 8, de 10 y de 12 años. Según ascendemos en la edad lectora, encontramos textos más complejos, siempre adaptados a las posibilidades y a los gustos de los niños y las niñas. En nuestra página web podrás encontrar proyectos de lectura de muchos de estos títulos, con actividades de motivación y recreación. Disponible em: <www.anayainfantilyjuvenil.com>.

inserir para o aluno o vocabulário pertencente à temática da primeira unidade do livro: “*De vuelta al colegio*” (citada na página 106). O próprio índice do livro didático reforça nosso argumento, pois as unidades vêm divididas em duas partes: “*Vocabulário*” e “*Gramatical*”. Na parte do vocabulário dessa primeira unidade há a especificação: “*Material escolar e Estados de ánimo*” (BRUNO *et al.*, 2009, p. 4).

Após o exercício oito, vem a seguinte proposta:

9. *Lee el texto y las informaciones, luego relaciona la pregunta con su respuesta:*

1. *¿Por qué Santi se encogió de hombros?*
2. *¿Por qué el padre de Santi bromeó?*
3. *¿Por qué los padres de Santi se echaron a reír?*
4. *¿Cómo el padre motiva a Santi?*
5. *¿Qué consejo da la madre de Santi?*

() *Porque no siempre se lo pasa bien, unos días bien y otros mal. Malísimamente cuando no hace los deberes.*

() *Porque se acabaron las vacaciones, la buena vida. Santi vuelve al colegio y el padre y la madre al trabajo.*

() *Por medio de un gesto y palabras de ánimo.*

() *Le dice a Santi que tiene que preparar la mochila, ver lo que necesita comprar además de los libros.*

() *Porque Santi no está totalmente de acuerdo con la afirmación de su madre sobre que él lo pasa bien en el colegio (BRUNO *et al.*, 2009, p. 14).*

Com base na leitura e escuta feita do trecho, o aluno precisa relacionar as informações dadas sobre as ações das personagens às explicações iniciadas pelos parênteses. A finalidade dessa atividade fica evidente: verificar se o aluno compreendeu minimamente o que leu sobre o texto, pois as constatações cobradas dele são de caráter explícito. Nenhum esforço para ler ou refletir sobre o que está subentendido nas apreciações externas precisou ser feito. Cobrança essa, cuja realização cremos ser impossível, pois o conteúdo fornecido sobre a obra foi muito fracionado e não permitiu uma compreensão global ou mesmo parcial do enredo.

Devemos enfatizar sempre que estamos analisando um LD, cujo objetivo é auxiliar o trabalho do professor no ensino. Dessa forma, não há como descartar o seu caráter intrínseco que é, por natureza, pedagógico. Devido a isso, esse tipo de material deve possuir uma linguagem clara, objetiva, a fim de facilitar a metodologia do professor e a compreensão dos alunos. Graças a essa característica, autores como Coracini (1999), Faria (1984), Lajolo (1996) ressaltam o destaque que o livro didático ganhou no cenário educacional e a importância dada a ele pelos professores que o utilizam.

Todavia, mesmo com todo o destaque e espaço que o LD adquiriu no processo de ensino e aprendizagem, podemos e devemos questionar a forma de edição e exploração de seus conteúdos. Da mesma forma que ocorre com o uso do texto literário, precisamos discutir

se essa utilização é feita observando o texto também como parte da cultura de um povo, incitando o aluno à reflexão sobre os elementos culturais da língua e ampliando o repertório dele sobre as idiossincrasias próprias dessas manifestações. Mencionamos esses fatores levando em conta o trabalho com a literatura no suporte didático, pois, uma vez ali inserido, o texto literário tem suas características modificadas e não pode mais ser concebido tal como foi escrito, no original. “Logo, o texto literário é abordado pelos livros didáticos de tal forma que acaba por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática. Atribuindo-lhe uma função imediata, um texto literário transforma-se em mero texto didático” (SILVA; FRITZEN, 2012, p. 272).

Os autores, além de nos apresentarem essa faceta de transitoriedade do gênero literário peculiar aos LDs, também nos alertam sobre a concepção bakhtiniana acerca dessa particularidade: “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero” (SILVA; FRITZEN, 2012, p. 272). Bakhtin (2011, p. 306), em suas apreciações sobre a desvinculação dos enunciados de seu gênero do discurso de origem, esclarece:

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele.

Destacamos a visão dos autores para ligá-la à análise dos exercícios que fizemos anteriormente. Por meio dela refletimos que, mesmo havendo tal transmutação e perda de algumas características próprias de seu gênero discursivo, como ressalta Bakhtin, o texto literário deve ser trabalhado de modo que as especificidades artísticas de sua linguagem permaneçam e sejam acentuadas na elaboração de exercícios, pois são elas, muitas vezes, que o distinguem de outros gêneros discursivos menos complexos (informativos, argumentativos, instrucionais etc.) no interior do LD. Outro quesito prejudicial nesse transporte do texto literário para o LD e seu uso apenas para formulação de exercícios gramaticais pode ser a perda de seu potencial de comunicação dos elementos culturais típicos.

Muniz e Cavalcante (2009, p. 52) reforçam nossa reflexão:

[...] o uso de textos literários nas aulas de língua estrangeira proporciona ao professor novas dimensões e caminhos para que o processo de aprendizagem do aluno inclua questões culturais e não apenas gramaticais ou estruturais. Mais ainda, potencializa a formação de um ser humano completo e consciente, na medida em que a literatura colabora com a promoção do auto-conhecimento, da compreensão do comportamento humano e do enriquecimento cultural.

Constatamos que tanto o trecho escolhido de *El regreso al cuaderno de hojas blancas* e os exercícios formulados para ele, de acordo com os fundamentos de Bakhtin, Silva e Fritzen (2012) e Muniz e Cavalcante (2009), recebem um tratamento com exploração simplista e redutora do texto literário. Notamos tal característica pelo tamanho do fragmento e pelas lacunas deixadas apenas para preenchimento de palavras. O aluno, em momento algum, é levado a compreender que o excerto lido é pertencente a uma obra artístico-literária. A objetivação na elaboração das atividades culminou em uma preocupação parcial com o texto (vocabulário e leitura superficial do excerto) e com a aprendizagem da língua espanhola. Nenhuma concepção do texto como parte de um gênero discursivo complexo foi abordada, além de não ter havido nenhuma proposta que levasse o educando a se identificar mais com o enredo e personagens da história: “O escritor não é apenas influenciado pela sociedade: ele a influencia. A arte não meramente reproduz a vida, mas a modifica. As pessoas podem moldar as suas vidas pelos padrões dos heróis e heroínas fictícios” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 124). Se a configuração da linguagem literária encontra-se distorcida, descontextualizada, esse alcance social fica anulado.

Também não podemos deixar de comentar a proposta da editora espanhola Anaya, como expusemos no início desta seção, acerca da série *El duende verde*, da qual faz parte o texto analisado. Ela foi baseada em um trabalho que ofereça respaldo ao professor de modo que o mesmo, através da ficha que acompanha o próprio livro, seja capaz de incentivar a leitura das obras da série. Assim, percebemos que um dos objetivos da editora é incentivar o gosto discente pelos textos que publica fazendo uma intensa divulgação de seus produtos, através dessas fichas destinadas aos professores. O intuito pode estar centrado na necessidade de afetar a decisão docente na escolha dos LDs pela inclusão de tais textos nesses materiais, pois esse mercado representa uma fatia muito lucrativa e, uma vez influenciada pelo *marketing* editorial, a escolha dos LDs pelo professor não é centrada numa visão mais reflexiva na recepção do material que ele precisa adotar.

Acrescentamos à nossa análise a propaganda editorial para o texto literário do LD, pertencente à coleção de paradidáticos *El duende verde*, pois nosso objetivo foi o de cotejar a elaboração do material com o propósito da editora, a fim de evidenciarmos que a configuração

de um material didático não está somente condicionada ao perfil do discente e docente, mas também às proposições de ordem mais externa, como políticas públicas e interesses editoriais, pois estes últimos são parte de uma economia que visam o mercado consumidor.

3.3.2 *Diário de um adolescente hipocondríaco*



Figura 09 – Capa do livro *Diário de um adolescente hipocondríaco*
 Fonte: Livraria Cultura (Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/p/diario-de-um-adolescente-hipocondriaco-149220>>).

Na página dezesseis de *Español ¡Entérate!* do sétimo ano, ainda na unidade um, há outro fragmento de texto literário. Trata-se de uma adaptação e tradução da narrativa *Diário de um adolescente hipocondríaco* (2000), de Aidan MacFarlane e Ann McPherson, autores ingleses.

Antes de transcrevermos e comentarmos o excerto mencionado, julgamos ser pertinente analisar um dos critérios de avaliação formulado pelo MEC, através do PNLD.

O programa divide os critérios para a seleção dos manuais nos seguintes agrupamentos:

- I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao EF;
- II. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados;
- IV. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- VI. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção;

- VII. Estrutura e organização;
- VIII. Coletânea de textos orais e escritos;
- IX. Compreensão escrita;
- X. Produção escrita;
- XI. Compreensão oral;
- XII. Produção oral;
- XIII. Conhecimentos linguístico-dicursivos: gramática e vocabulário;
- XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica (BRASIL, 2011b, p. 13-19).

No PNLD (2011b) estão discriminadas como critério de análise noventa e duas perguntas que fundamentam as características esperadas nos livros didáticos. Nosso objetivo não é analisar todas as características apresentadas, mas apenas as localizamos para discutirmos nesse momento uma delas, que está vinculada ao item V, descrito anteriormente:

20. O manual apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural? (BRASIL, 2011a, p. 14).

Creemos que, ao transportar textos de autores de outras nacionalidades, que não sejam hispânicos, o LD *Español ¡Entérate!* descarta “a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua” (BRASIL, 2011b, p. 14). A não inserção de textos literários escritos por autores hispânicos não objetiva ampliar o repertório linguístico e cultural do professor, conseqüentemente pode não ampliar também o repertório do aluno.

A seguir transcrevemos os exercícios propostos ao texto em pauta:

(LEER) 2. *Lee el texto y tacha las formas incorrectas de los verbos:*

Miércoles, 30 de enero.

Sufrí / Sufrió un accidente gravísimo. No puedo salir de casa, por lo tanto es mejor ponerme a escribir mi diario.

Cogió / Cogí la bicicleta de Sam y salí / salí a dar un paseo. Como soy de piernas no conseguí / conseguí montar en la bici correctamente. Bajó / Bajé un monte muy pino y no encontré / encontró el freno; total que la bici resbalé / resbaló en el hielo y me caí / se cayó. Mientras volaba sobre el manillar oyó / oí un ¡Crac! Después sólo me acuerdo de estar en la ambulancia... No conseguía moverme. Mi cabeza parecía un bombo de tanto dolor. Las cosas desaparecían y surgían otra vez.

Por fin llegamos y abrieron las puertas de atrás. Mamá lloré / lloró, a su lado mi papá completamente pálido. Empezó / Empecé a discutir conmigo y me pregunté / preguntó si yo hacía esas cosas aposta... Me llevaron a una pequeña habitación, una enfermera me metí / me metió el termómetro en la boca, tomé / tomó mis latidos, me ayudó / ayudé a quitarme los pantalones. Mi pierna estaba completamente magullada. No recibo visitas hace cuatro días, por eso estoy escribiendo. (BRUNO et al., 2009, p. 16)

Nos exercícios didáticos formulados para o texto, encontramos:

(ESCUCHAR) 3. Escucha al texto y confirma tus respuestas

(LEER) 4. De acuerdo con el texto de Pete, coloca V para verdadero y F para falso:

- a) Pete se cayó de la bicicleta. ()
- b) Fue atropellado. ()
- c) No llevaba casco y se rompió la cabeza. ()
- d) Su madre se alegró por él. ()
- e) Llevaron muchas uvas a Pete. ()
- f) Sus amigos/as fueron a visitarlo en casa. ()

• El texto que acaba de leer es:

- () una carta.
- () una página de diario personal.
- () una noticia de periódico.

(LEER) 5. Busca y rodea en la página del diario del ejercicio 2:

- a) el encabezamiento; _____
- b) los principales acontecimientos. _____

(HABLAR) 6. Contesta y discute con tus compañeros/as:

- a) ¿Tienes un diario?
() Sí. () No.
- b) ¿Escribes todos los días?
() Sí. () No.
- c) ¿Te parece que escribir un diario es cosa de chica?
() Sí. () No. (BRUNO et al., 2009 p. 16-17).

O livro *Diário de um adolescente hipocondríaco* é caracterizado pela Editora 34 como uma obra destinada ao público infanto-juvenil⁵⁹. O texto trabalha a temática relacionada às dificuldades que o adolescente hipocondríaco Pete, de catorze anos, passa nesse momento de sua vida. O enredo mostra sua relação com as suas irmãs, suas curiosidades sobre doenças e sua paixão por Cila. Em suma, traz os dilemas corriqueiros dos adolescentes.

O trecho escolhido e publicado no LD em análise mostra o episódio em que Pete sofre um acidente e precisa ficar hospitalizado por quatro dias. Devido a isso, tem bastante tempo disponível para escrever em seu diário.

Apesar de ser uma história cuja autoria é de nacionalidade inglesa, conforme já comentado, não contemplando um dos requisitos de critério de escolha para o PNLD, o enredo alude ao universo juvenil, trazendo peripécias universais dos adolescentes e cabíveis a qualquer cultura ocidental.

A atividade de número dois explorou opções de conjugação para escolha entre primeira ou terceira pessoa do singular em relação ao tempo verbal *Pretérito Indefinido*, referente ao conteúdo gramatical da primeira unidade. O objetivo foi a escolha verbal pela marcação da opção incorreta de acordo com o contexto.

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.editora34.com.br/detalhe.asp?id=255>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

O exercício de número três contemplou a escuta do texto, para que o aluno confirme suas respostas anteriores. A atividade quatro se baseou em uma checagem de leitura para averiguar se o discente compreendeu as informações explícitas no texto. Seguindo essa linha de verificação, a atividade cinco solicitou que fosse feita outra leitura e que fossem levantadas e escritas as principais informações do texto. Por fim, o exercício seis continha quatro opções em que eram exigidas respostas entre “sim” e “não”, onde o aluno precisaria marcar com um “X” se possuía um diário, se escrevia nele todos os dias, que horário escrevia e se, na opinião dele, essa prática é uma característica de meninas.

Quanto ao sexto exercício, achamos pertinente analisar a alternativa “D” com base no critério “XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica” do guia do PNLD. Nesse item há a seguinte especificação: “88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?” (BRASIL, 2011b, p. 19). A alternativa “D” questiona se o aluno pensa que o diário é de interesse particular das meninas. Portanto, reconhecemos que a elaboração do LD levou em consideração o critério de diversidade de gênero, mesmo que não tenha se aprofundado mais nesse assunto.

Fica evidente que os enunciados dos exercícios contemplam as quatro habilidades propostas pelo LD: ler, escutar, falar e escrever. No entanto, nenhuma das propostas tratou o excerto de *Diário de um adolescente hipocondríaco* como parte de um conjunto de uma obra literária. A única referência distinta feita ao texto foi a de enquadrá-lo como um tipo de texto classificado como diário, através da introdução de uma nota no LD. Essa nota traz um resumo de dez linhas explicando de forma muito breve o que é um diário. Selecionamos a parte introdutória do texto: “O diário é um caderno pessoal, no qual, todo dia, vamos contando os principais acontecimentos, anedotas, opiniões, projetos, sentimentos e tudo que pareça importante. Na capa geralmente é escrito o nome do/da dono/a e o ano em que se está”⁶⁰ (BRUNO *et al.*, 2009, p. 17, tradução nossa).

Depois dessa síntese há o aviso de que em cada página escrita do diário deva constar um cabeçalho com as informações do dia, mês e ano. O autor necessita contar o que ocorreu em seu dia e a nota sugere que podem ser anexados bilhetes, papéis de chocolate, flores, fotos, entradas de cinema etc. às páginas escritas.

⁶⁰ Texto original: *El diario es un cuaderno personal, en el que, día a día, se van contando los principales acontecimientos, anécdotas, opiniones, proyectos, sentimientos y todo lo que parezca importante. En la portada se suele escribir el nombre del / de la dueño / a y el año en el que se está.*

Todas as informações da nota explicam de forma muito superficial o que é um diário e em nenhum momento associam o excerto da obra, por meio de exemplos do texto, a alguma característica mostrada. Desse modo, as poucas informações da nota explicativa sobre o que é um diário ficam soltas e não são relacionadas ao texto.

O sexto exercício – o único que, de alguma forma, ativa os conhecimentos prévios do aluno, pois permite que ele compare sua realidade ao universo ficcional do texto – é deixado para o fechamento dessa série de atividades e não promove uma aproximação mais profunda dessas vivências discentes ao gênero textual apresentado, visto que o aluno somente precisa responder “*Si*” ou “*No*”, ou seja, não precisa buscar maiores informações sobre suas vivências acerca do assunto em pauta.

O ideal seria que os exercícios no LD acionassem os conhecimentos prévios dos alunos e os relacionasse à proposta didática a ser trabalhada, principalmente no que tange à leitura de textos literários. Esse tipo de proposta se evidenciaria como um meio muito mais eficaz de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, o texto literário, por ser muito mais rico em signos, com sua linguagem poética e figurada, amplia a gama de possibilidades de interpretações e, conseqüentemente, identificação com um maior número de alunos: “Os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 364).

Assim, o uso da literatura no ensino de uma LE, evidenciando sua linguagem artística, além de ampliar o repertório cultural sobre o idioma, pode acionar todas as habilidades propostas em cada uma das atividades discriminadas no livro didático, pois o texto literário incita a pensar, falar, ouvir e inspira à escrita. No entanto, nosso *corpus*, por meio dos enunciados que constituem as atividades que estudamos até o momento, não contempla o uso dos textos literários com ênfase em uma visão mais abrangente deles enquanto manifestação artística e discursiva mais complexa. O texto literário, então, é tido como um instrumento para a abordagem gramatical.

Por esse viés, Teixeira (2009, p. 79) elabora argumentos que embasam nossas reflexões. Para ele, “é possível ativar os conhecimentos prévios do aluno-leitor e, ao mesmo tempo, valorizar sua voz, por meio de atividades que dialoguem de forma intertextual, interdiscursiva e até mesmo fazendo transposição intersemiótica com os textos a serem lidos”.

O autor ressalta que só há intertextualidade quando a relação discursiva é materializada nos textos. Por isso, intertextualidade pressupõe interdiscursividade; todavia, o contrário não é verdadeiro. Por esse motivo, é importante que o aluno perceba que o diálogo

estabelecido entre a sua voz e as vozes do discurso literário possuem o mesmo padrão do entrecruzamento de vozes do discurso oral com o escrito, pois o discurso literário, complexo, é também constituído por esse discurso oral, mais simples. Quando atividades didáticas são planejadas para evidenciar o diálogo de um texto com outro texto e deles com a voz do aluno, o intercâmbio de vozes desses discursos promove maior reflexão no processo de ensino e aprendizagem. A partir disso acreditamos que o trabalho com o texto literário inserido no LD deve abarcar sua leitura, considerando suas características de gênero discursivo complexo, pois essa formação do discurso foi composta por interdiscursividade e intertextualidade.

A ressonância de vozes, presente tanto nos discursos literários, como na produção de enunciados em atenção à resolução de atividades propostas nos LDs, é amplificada através da interdiscursividade promovida por meio do diálogo com o discente. O aluno, porém, precisa aprender a identificar essa ressonância, que pode ser mostrada por meio da intertextualidade presente entre os textos literários, assim como ser percebida no cruzamento dos discursos entre ele, o professor e o texto.

Manifestações constantes dessas vozes e sua explicitação através dos discursos em atividades propostas em aula podem ser contempladas pelo exercício de interação verbal, como nos mostra Bakhtin:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2014, p. 34).

Dessa forma, verificamos que as atividades didáticas analisadas sobre o fragmento de *Diário de um adolescente hipocondríaco* não permitem um maior aprofundamento em relação ao reconhecimento do texto enquanto gênero discursivo literário, dado que não houve nenhum destaque para esse texto como resultado de um entrecruzamento de discursos primários e secundários.

3.3.3 *Quién cuenta un cuento...*

Na unidade dois, intitulada de “*El túnel del tiempo*”, há a atividade de leitura “*Quién cuenta un cuento...*”, que contempla uma narrativa oral. Essa proposta, a de inserção de narrativas orais no LD, está elencada em um dos requisitos sugeridos pelo PNLD:

XI. Compreensão oral

68. Os textos orais são autênticos e de diferentes gêneros e tipos textuais, com propósitos variados? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio)

69. Os textos orais apresentam amostra de diversas variedades linguísticas (sociais e regionais)? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio)

70. O trabalho com a compreensão oral envolve compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (identificação de informação específica)?

71. O trabalho com a compreensão oral promove a interpretação do texto em relação a seus objetivos, condições de produção e as prováveis reações dos interlocutores?

72. CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no livro do aluno e no manual do professor, indicações precisas que facilitem a localização das faixas? (BRASIL, 2011b, p. 17).

Em observância a esse critério de avaliação do programa, o livro *Español ¡Entérate!* introduziu dois relatos orais:

(LEER) Relato 1

Uno de los mejores recuerdos de mi infancia son los paseos que _____ por el bosque que _____ cerca de mi casa. Una vez por semana _____ a visitar a mi abuelita que _____ un poco lejos de nosotras. Ella _____ una excelente modista.

En esa época se _____ que _____ peligroso andar por el bosque y mi mamá siempre se _____ mucho cuando me _____ que fuese a casa de la abuelita. Yo siempre le _____ las cosas que _____ principalmente cuando _____ enferma. Hoy en día las casas ocupan el lugar de los árboles, pero sigue siendo peligroso andar por las calles sola.

Relato 2

_____ muy pobres.

Muchas veces no _____ ni qué comer. No _____ dinero para comprar juguetes y ropa, y mis padres _____ mucho por eso. Mi hermana y yo _____ frutas silvestres que nos servían de alimento y también para venderlas en el pueblo.

Y algunas veces _____ que caminar mucho para encontrarlas.

Una vez nos perdimos y nos engañó una viejita con cara de buena gente. No _____ a la tentación de las golosinas que nos _____ y ella nos secuestró. ¡Qué bien que al final nos escapámanos!

¡Menudo susto! (BRUNO et al., 2009, p. 27-28).

Não há nenhuma referência a respeito dos textos, nem há indicação de uma compilação e/ ou adaptação dos mesmos. O único indício fornecido é um quadro com informações sobre os irmãos Grimm, formatado após a escrita dos textos. Sendo assim, o professor e o aluno devem deduzir que os mesmos são contos de fadas.

Os exercícios que seguem dão algumas pistas sobre os títulos das histórias desses textos:

* *¿Serías capaz de decir quiénes son los famosos que están recordando su niñez? ¡Seguro que los conoces!*

a) *Cenicienta*

c) *Pinocho*

b) *Caperucita Roja*

d) *Hansel y Gretel*⁶¹

(*ESCUCHAR*) 2. *Oye y comprueba tus respuestas* (BRUNO *et al.*, 2009, p. 28).

Após essas atividades, na página 29, há um quadro nomeado de “*Gramática*”, em que consta a conjugação de cinco verbos: *llamarse, tener, vivir* (regulares) e *ser, ir* (irregulares), no tempo *Pretérito Imperfecto de Indicativo*. Junto com a conjugação dos verbos há a seguinte explicação no LD: “*Los verbos en pretérito imperfecto sirven para describir personas, sitios, circunstancias en el pasado, para contar los hábitos y las costumbres que tenían*” (BRUNO *et al.*, 2009, p. 29).

Os dois relatos atribuídos à autoria dos irmãos Grimm cumprem com uma das exigências do PNLD constante no requisito “XI”, já citado (BRASIL, 2011b, p. 17). No entanto, a estruturação deles e respectivos exercícios estão atendendo parcialmente aos itens propostos, em conformidade ao item de número setenta, pois com o acesso aos dois relatos, o aluno pode compreender as sentenças devido à ótima exploração do espaço e disposição do texto na página (“compreensão intensiva”). O item de número setenta e dois também é cumprido, devido à boa qualidade do CD de áudio. Nele há orientações específicas para o professor desenvolver um trabalho oral com os alunos.

Quando nos deparamos com os itens sessenta e oito, sessenta e nove e o setenta e um do PNLD⁶², justamente os que lidam com o texto enquanto gênero e tipo textual como portador de uma variedade linguística e com suas condições de produção e reação dos interlocutores, não encontramos nos dois exercícios propostos nenhuma exploração nesse sentido. O primeiro exercício é constituído por lacunas nos dois relatos para preenchimento com a forma verbal correta e a segunda proposta, dedicada à audição, serve como uma comprovação das respostas.

Na parte do “Manual do Professor” há como sugestão um trabalho paralelo, independente aos enunciados dos exercícios propostos, com a construção de um jogo de memória sobre as palavras das canções já ouvidas pelo CD. Essa parte aloca uma sugestão para a escrita de um conto infantil: a invenção de uma história por meio de uma imagem recortada de uma revista e uma dramatização de uma peça sobre os contos de fadas de que mais gostam. Todas essas atividades partem do pressuposto de um conhecimento prévio do aluno e levam em conta a interação social que é imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem dele, como acrescenta Bakhtin (2014, p. 67):

⁶¹ Esta pergunta aparece abaixo dos dois relatos.

⁶² Os itens foram citados na página 119 desta dissertação.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como um produto de interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.

Dessa forma, caso o docente tenha desenvolvido alguma dessas atividades propostas pelo LD, teve a oportunidade de instigar o diálogo, o acréscimo de vocabulário e, principalmente, a abertura para o respeito às ideias alheias, ampliando a alteridade.

As atividades relativas aos contos de fadas não abordaram nenhuma questão sobre o gênero textual e suas marcas linguísticas. Desse modo, a oportunidade de se trabalhar o texto de tradição oral como pertencente ao rol dos gêneros literários foi perdida. De igual forma, isso acontece com a possibilidade de relacioná-lo aos textos de tradição escrita, permitindo que o aluno enriqueça seu repertório sobre sua concepção estética e peculiaridades próprias da oralidade e cultura hispânica que, às vezes, somente são encontradas em textos literários com marcas de oralidade. Candido (2011a, p. 55) confirma nossa argumentação sobre o assunto: “para entender a função da literatura oral, é preciso não perder de vista a sua integridade estética. E é preciso começar distinguindo, nela como na literatura escrita, função total, função social e função ideológica”.

Eagleton (2011) discute as contradições da função da cultura em nossa contemporaneidade. Para ilustrar um de seus pensamentos, em razão da discussão que promove acerca da definição de cultura em nossa sociedade, Eagleton (2011, p. 82) argumenta que esta é “uma espécie de símbolo romântico”. Ele a nomeia como “ponto imóvel no mundo em rotação no qual se intersectam tempo e eternidade”. Sobre esse tipo de cultura popular manifestada pelas narrativas folclóricas, o autor discorre:

Tanto o folclórico como os primitivos são resíduos do passado dentro do presente, seres curiosamente arcaicos que emergem como anomalias temporais dentro do contemporâneo. O organicismo romântico poderia, assim, ser remodelado como funcionalismo antropológico, entendendo essas culturas “primitivas” como coerentes e não contraditórias (EAGLETON, 2011, p. 44).

Essas características dos textos de tradição oral, abordadas por Eagleton funcionam como elementos residuais do passado, que são conduzidos ao presente, pelo trabalho de um autor que coleta e transporta para a escrita as histórias transmitidas por várias gerações. Essas narrativas são capazes de trazer ao leitor contemporâneo uma visão mais dinâmica e uma recepção mais afetuosa da cultura de seus antepassados. Por isso, o contato com a literatura de

tradição oral pode estabelecer um processo de alteridade, alicerçado no diálogo entre a cultura primitiva e a contemporânea.

Caso houvesse a escolha de um texto de tradição oral próprio da língua espanhola, cremos que o enriquecimento cultural do aluno seria privilegiado de forma mais abrangente. Mesmo com a inserção de um excerto curto, sabendo que os autores do LD possuem limitações e regras quanto ao espaço que lhes é fornecido pela editora, a possibilidade dessa exploração intercultural explicitada por Eagleton seria ampliada.

Entre as páginas trinta e trinta e um do LD há mais um trecho muito curto de um conto de tradição oral, atribuído ao escritor italiano Carlo Collodi. O texto segue explorado com o mesmo modelo do anterior, para preenchimento de lacunas com a conjugação dos verbos no tempo correto.

Os dois exercícios que o acompanham repetem a comanda de atividades anteriores, das quais os alunos precisam fazer uma interpretação da leitura por meio do preenchimento de um quadro que atribui ações às personagens. O outro exercício promove o treino da pronúncia, de modo que, através do nome da personagem, o discente precisa acrescentar-lhe características tiradas da leitura para que seus companheiros adivinhem sobre qual personagem se fala.

3.3.4 *Pisco pasea por la ciudad (Apéndice)*

No “*Apéndice*”, onde constam exercícios complementares de compreensão auditiva, houve a inserção de mais textos literários. Como as atividades didáticas exploradas sobre os trechos são muito semelhantes, apenas as comentaremos de forma mais geral.

Na mesma coleção de paradidáticos “*El duende verde*”, à qual pertence o livro *El regreso al cuaderno de hojas blancas* que já analisamos, na página cento e trinta e um do LD, há um trecho de *Pisco pasea por la ciudad* (1996), de Martín Casariego. O excerto foi introduzido com lacunas para os alunos preencherem com a conjugação correta dos verbos e o exercício pede um levantamento dos meios de comunicação que aparecem no texto.

Amelia, la trapecionista (1993), do autor Ricardo Alcántara, inclusa também em “*El duende verde*”, tem um trecho publicado nas páginas cento e trinta e quatro e cento e trinta e cinco do LD. Através da escuta do texto, os discentes devem completar os espaços representados por figuras de coração com as informações restantes.

Nenhum dos dois textos contidos no “*Apéndice*” do livro didático teve suas atividades desenvolvidas levando em consideração as características próprias dos gêneros discursivos

mais complexos, como ocorre com a formação do texto literário. Receberam apenas tratamento de verificação de leitura/pronúncia e de estudo de conjugação de verbos. Ou seja, as narrativas foram utilizadas apenas como um suporte para abordagem de exercícios gramaticais, desvinculadas do contexto geral de sua obra na íntegra e como treino de sons específicos sobre a pronúncia de palavras próprias da LE, sem nenhum intermédio e ilustração cultural do idioma.

Sobre esse tipo de proposta, achamos pertinente elucidar que Bakhtin (2013) já demonstrava uma preocupação acerca dos estudos voltados ao ensino da língua, quando dissociados de suas transformações constantes e de condicionamento social. Por essa razão, ele propôs o estudo de gramática de forma intrínseca às questões de estilística da língua. Brait (2013, p. 1), em prefácio a esse estudo do autor, nos apresenta:

Há explicitamente neste trabalho de Bakhtin a demonstração de que ele estava atento ao contexto escola e à crise do ensino de língua em curso desde o início do século XX, e que sua atuação consistia, dentre outras coisas, em rever a posição do ensino da gramática na escola, considerando que uma certa estilística, então no centro de suas preocupações, poderia, se articulada à gramática, auxiliar os professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso.

A preocupação do autor centrava-se justamente em questões que discutimos neste trabalho, como é o caso do ensino da língua, geralmente realizado nas escolas de forma desvinculada de seus fatores extralinguísticos, como o contexto social que está intrínseco à sua formação, uso e renovação constante. A língua é ensinada como uma experiência de dissecação científica, as palavras estabilizadas em páginas são lidas e analisadas, praticamente, sem qualquer relação de diálogo com o mundo fora do papel.

Quanto ao ensino da literatura, Berg e Souza (2012) discutem a questão sobre a didatização excessiva que as escolas e livros fazem para o uso de textos literários. Os autores utilizam como base metodológica a argumentação de Chiappini (2002). A pesquisadora fez uma divisão dos textos que circulam nas escolas em dois grupos: os didáticos e os didatizados. Os didáticos são aqueles presentes nos livros adotados pelo professor e os didatizados são os textos selecionados pelo professor para serem trabalhados em sala de aula. Este último grupo é dividido em dois níveis: 1) O primeiro nível de didatização é encontrado no livro didático em que o autor seleciona textos que, no geral, não são escritos com a finalidade do ensino e elabora um trabalho sobre eles, cabendo ao professor apenas transmiti-lo; 2) O segundo nível de didatização é aquele em que o professor pesquisa textos de diversas tipologias, trazendo para a sala de aula a sua proposta de trabalho. No segundo nível de

didatização podemos considerar também propostas de trabalhos trazidas pelo professor que apenas seleciona os textos de vários manuais, não tendo participação alguma em sua elaboração. Há também aqueles em que o professor seleciona um texto dos livros didáticos, mas elabora seu próprio trabalho, não seguindo as dicas propostas pelo manual (BERG; SOUZA, 2012, p. 1-2).

As autoras salientam que muitos dos textos literários não são escritos com fins pedagógicos, mas sofrem uma didatização pelos professores e livros didáticos. Dessa forma, um estudo que realmente aborde as questões linguísticas dos textos é pormenorizado pelos materiais didáticos, da mesma maneira que a constante descontextualização e fragmentação das obras e seu uso para estudos gramaticais desestimulam os alunos a fazerem uma leitura mais profunda.

Dessa forma, as análises feitas em relação aos textos e exercícios do LD do sétimo ano demonstraram que o uso do texto literário é feito de maneira muito didatizada. As atividades centram-se na utilização de lacunas para preenchimento de verbos e palavras de vocabulário. O que denota um foco em verificação de informações explícitas no texto, conjugação de verbos, ampliação de vocabulário e treinamento de pronúncia da língua.

Não consideramos que tais questões não sejam importantes para o ensino do ELE. Apenas queremos evidenciar que, caso os textos literários fossem abordados de forma mais responsiva, considerando que o aluno, “[...] ao compreender o significado (linguístico) do discurso”, “Ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Essas colocações já foram realizadas em outro momento do texto (na página 74), por meio delas, queremos reforçar que elementos artísticos, estilísticos, reflexão sobre o gênero discursivo e aspectos culturais precisam ser evidenciados no LD.

3.4 Español ¡Entérate! – Oitavo Ano

O LD do oitavo ano segue com a mesma formulação dos conteúdos que aquela dos exemplares anteriores. A divisão do livro é feita em oito unidades, dentro delas são explicitados os objetivos de estimular as quatro habilidades marcadas pelos ícones: “*Hablar*”, “*Escribir*”, “*Leer*” e “*Escuchar*”.

Encontramos apenas cinco trechos de textos: o “*La panda*”, da obra *Otrosos* (1995), de Graciela Montes; o poema “*A los niños*”, da obra *El libro loco de todo um poco* (s/d), de Gloria Fuertes; “*Revolviendo en los recuerdos*” (1994), da obra *Trece años de Blanca*, de

Agustín Fernández Paz e “*Envase descartable*”, da obra *No hagan alas* (1994), de Elsa Bonermann.

Dos quatro textos presentes no LD do oitavo ano, três estão inseridos no “*Apéndice*”, que se destina aos exercícios voltados à compreensão auditiva.

3.4.1 *La panda* (*Otroso*)

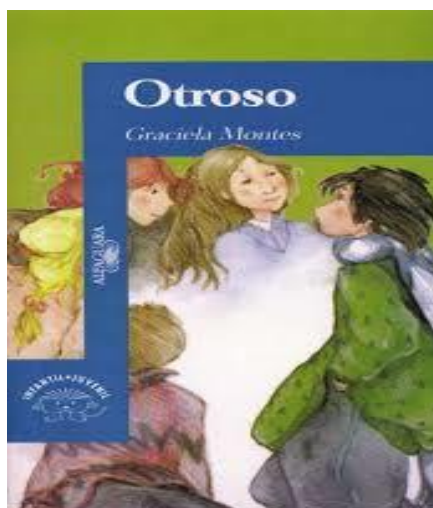


Figura 10 – Capa do livro *Otroso*

Fonte: Alfaguara (Disponível em: < <https://www.goodreads.com/book/show/6307792-otroso?rating=5>>).

A história de “*La panda*” pertence ao livro *Otroso* (1995) que se encontra no catálogo da Editora Alfaguara (2015). A obra está integrada na seção de literatura juvenil e possui indicação da própria editora, recomendada para os leitores a partir dos doze anos. O exemplar está classificado no catálogo como gênero romance e sua sinopse consta na figura seguinte:



Figura 11 - Catálogo Alfaguara de literatura infantil e juvenil de 2015

Fonte: *Catálogo Alfaguara de literatura infantil e juvenil*, 2015, p. 46.

O catálogo, assim como aqueles vistos anteriormente, possui indicação de leitura de sua coleção por faixa etária. A divisão das faixas de idade para as indicações é feita por cores. Elas são distribuídas em série amarela, a partir de seis anos; série roxa, a partir de oito anos; série laranja, a partir de dez anos; série azul, a partir de doze anos; série vermelha, dividida em narrativa contemporânea e em clássicos. A série azul, que engloba o exemplar *Otroso*, da autora Graciela Montes, recebe a seguinte explicação no catálogo:

- Mais gêneros e subgêneros: textos policiais, histórias de amor, contos realistas e relatos de terror.
 - Obras de diferente extensão e complexidade que entretêm e favorecem a reflexão.
 - Sagas consagradas pelos leitores na Argentina e na América Latina.
- (CATÁLOGO ALFAGUARA DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2015, p. 38).

Observando as características da classificação do livro no catálogo, percebemos a necessidade da editora em mostrar que seu folheto apresenta uma diversificação de gêneros literários, com uma temática voltada para o entretenimento e ênfase na aprovação do público da Argentina, país de origem da publicação, e também da América Latina.

A tradução da sinopse sobre a história em análise é a seguinte: “*Otroso* é o mundo subterrâneo e secreto, no qual um grupo de meninos e meninas compartilham emoções e fantasias” (CATÁLOGO ALFAGUARA DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 2015, p. 46.). Assim, o foco da editora é chamar atenção dos futuros leitores para as aventuras que um grupo de crianças mantém com outro mundo na narrativa literária. Fica evidente que,

mesmo bem resumida, a sinopse busca uma identificação do leitor com as personagens, através da faixa etária e ações que são vividas em um mundo secreto. O desconhecido é a chave para despertar o interesse.

Agora, verificaremos como o trecho do livro é explorado no material didático. Ele está transcrito dessa forma:

1) Lee el texto:

Al principio la Patota salía sólo de noche, los viernes a veces y los sábados casi siempre. Pero últimamente se la veía por las tardes, a la hora de la siesta [...].

Lo que se veía, más bien, eran las consecuencias de su paso, los rasguños, los moretones.

Una noche de la Patota lo había agarrado al Batata, que volvía de una fiesta con la guitarra (en mi editorial yo mencionaba el caso).

Lo habían empujado contra el cerco [...] de la casa de doña Enriqueta, le habían escupido la nariz batata [...], mientras él se doblaba en dos y las lágrimas le brotaban como las gotas de un limón exprimido – ese, ese dolor había sido el más grande -, le habían partido contra un árbol la guitarra [...].

Otra vez la Patota se metió con la Tere.

No era de noche esa vez. Era el sábado a la hora de la siesta. La acorralaron cuando iba a la casa de Rosita, casi corriendo. Los vio en la esquina y se apuró [...]. La encerraron.

Para el primer número de La Gaceta me esmeré como nunca. Quería hacer una crónica completa, redonda. Pero me encontré con que de la Patota se había poco, casi nada. Se sabía que era parte del barrio [...]. “Es cierto”, dice siempre Ariadna, “siempre se hablaba de lo que la Patota hacía, pero de la Patota, en realidad, no se hablaba” [...]. (BRUNO et al., 2009, p. 22-23 [texto adaptado pelo LD]).

Acompanhando o texto, segue o seguinte quadro e exercícios. Descrevemos as atividades já com suas respostas, como consta no LD:

<p><i>panda – grupo de personas que se reúne para divertirse y/o para hacer daño. En Argentina, es sinónimo de patota.</i></p> <p><i>rasguños – arañazos de las uñas.</i></p> <p><i>moretones – contusiones de color violáceo.</i></p> <p><i>escupir – arrojar saliva por la boca.</i></p> <p><i>batata – en portugués, batata doce.</i></p> <p><i>gaceta – publicación periódica en la que se dan noticias, generalmente no políticas.</i></p> <p><i>crónica – artículo de periódico o información de radio o de televisión sobre temas de la actualidad.</i></p>
--

a) Completa las frases, según el texto:

El narrador del texto es _____ (periodista).

Las palabras que indican tiempo en el texto son: _____ (noche, viernes, sábados).

El personaje que dice “Es cierto” es: _____ (Ariadna).

El / La escritor/a del fragmento es: _____ (Graciela Montes).

El narrador del texto escribe para el periódico: _____ (La Gaceta).

El género de texto que va a escribir es: _____ (una crónica).

<p><i>narrador/a – persona o personaje que narra algo.</i></p> <p><i>escritor/a – persona que se dedica a escribir obras literarias o científicas.</i></p>
--

b) Completa:

En la frase: “Una noche la Patota lo había agarrado al Batata”, lo se refiere _____ (al Batata).

En la frase: “Los vio en la esquina y se apuró”, los se refiere a _____ (los/as muchachos/as de la Patota).

En la frase “La encerraron” la se refiere a _____ (la Tere)
(BRUNO et al., 2009, p. 23).

O excerto de *Otroso*, sob o título de “*La Panda*” no LD, descreve as peripécias de uma gangue de adolescentes, a *patota*, que sempre agia em um dia específico da semana (sábado) e que começou a ampliar suas agressões também em outros dias no bairro onde atuava. Os meninos e meninas do grupo *la panda* eram alvos dessa gangue, como fica claro com a leitura da passagem do trecho acima. Ela descreve o ocorrido com as personagens Batata e Tere: a primeira foi agredida fisicamente e a segunda perseguida.

No final do fragmento surge a voz do narrador, representada pelo jornalista de *La Gaceta*. Ele é quem narra toda a história, evidenciando por meio da personagem Ariadna que: “sempre se falava do que a Patota fazia, mas da Patota, na realidade, não se falava” (BRUNO et al., 2009, p. 23, [texto adaptado pelo LD], tradução nossa).

Pela leitura do excerto, editado pelo livro didático, não há como o aluno perceber que a narrativa contém muito mais elementos que poderiam lhe interessar para uma posterior apreciação da história completa, pois o texto possui muitas metáforas, como brincadeiras com a mitologia grega. Essas metáforas se relacionam com o nome da personagem Ariadna e com o mundo paralelo da trama, o *Otroso*, que é encontrado por meio da construção de túneis na cozinha dessa personagem.

Há informações na própria contracapa do livro que anunciam ao leitor a existência de uma metáfora que identifica a realidade do enredo à ditadura ocorrida na Argentina. Essa correlação representada pela metáfora na obra é concretizada pela conexão opressora que a gangue impõe ao grupo de meninos e meninas que só queriam conduzir normalmente as suas vidas. Porém, a rivalidade entre eles leva a uma divisão de classes de pessoas no bairro: os que apoiam *Otroso* (mundo paralelo), os que não apoiam (nem por isso apoiam a *patota*) e as pessoas neutras, que não participam do assunto.

A leitura feita apenas do trecho editado pelo LD não levaria o aluno às possibilidades que o enredo apresenta, o que somente ocorreria por meio de uma apreciação completa do livro. O aluno, ao acessar apenas o fragmento fornecido pelo material, não tem acesso aos elementos textuais que remetem ao uso de metáforas sobre a ditadura e a conexão da realidade fictícia com aspectos da mitologia grega. Isso porque o recorte feito na narrativa para

alocação do trecho no livro só tem como objetivo a exploração do texto literário como mero complemento da temática da unidade na qual foi inserido.

A unidade que hospeda o trecho acima comentado é a segunda, “*Problemas en la ciudad*”, que vem com a explicação no índice, na parte de vocabulário, como “*Características del barrio*”. A intenção de uso desse texto traduz a necessidade de acrescentar palavras que possuam um campo semântico relacionado ao agrupamento de pessoas na cidade: moradias, formas de convivência, características próprias de um bairro e da cidade. O objetivo específico da atividade é a expansão do vocabulário do aluno.

Como já mencionamos na parte da análise sobre o livro do sétimo ano, o trabalho de Fritzen e Silva (2012, p. 272) faz importantes considerações sobre a veiculação e uso dos textos literários em LDs: “[...] esses processos de adaptação da literatura a leituras estreitamente direcionadas em detrimento da experiência estética faz com que sua apropriação pelo livro didático seja objeto de críticas veementes”.

Zilberman (1991, p. 111) também faz observações sobre o assunto:

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer.

Enfatizamos que esse tripé descrito por Zilberman e as adaptações mencionadas por Fritzen e Silva, ocorridas para a incorporação dos textos literários nos LDs, acabam dissociando a literatura da língua e da arte no ambiente escolar. Esse fato pode causar um grande problema para o processo de aprendizagem do aluno, pois se o mesmo “recebe” um conteúdo descontextualizado e cristalizado no LD, concomitantemente ele deixa de entrar em contato com os valores culturais que o texto literário pode transmitir:

A cultura é uma continuidade em transformação. Não pode existir nem no vácuo da tradição nem na imobilidade e no isolamento. Nossa tradição não é ‘a continuidade mística da substância cultural ocidental’, mas a memória cumulativa de um processo histórico (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 202).

Podemos complementar a ideia de cultura de Perrone-Moisés com aquela de Eagleton (1997, p. 11) sobre a literatura. O autor nos diz que a literatura é um “discurso não-pragmático”, pois “não tem nenhuma finalidade prática imediata”, fazendo ressalvas de que não há como distinguirmos nitidamente as maneiras “práticas” e “não-práticas” de nos relacionarmos com a linguagem. Eagleton considera que a forma pragmática está ligada ao

uso da linguagem para uma finalidade específica, e essa prática exclui a leitura por prazer, ou seja, a fruição do texto literário. Por isso, o acesso à cultura como “memória cumulativa” de que fala Perrone-Moisés pode ser feito pelo contato íntimo com a literatura de épocas anteriores, mas estabelecendo um diálogo com “um determinado momento histórico no qual o pensamento humano o produziu”. Só esse tipo de troca pode promover a construção de um sujeito que vai “herdar ou deslegitimar valores culturais construídos através dos tempos”.

Os argumentos dos autores, mesmo que distintos, se complementam no sentido de que, ao se ter contato com um texto literário (principalmente o primeiro contato), caso o mesmo esteja descontextualizado da forma como foi concebido no conjunto da obra, aquela memória cultural, da qual nos fala Perrone-Moisés, ali embutida, é obliterada pela parcialidade do texto. Ademais, essa “memória cumulativa de um processo histórico”, como ocorre em *Otroso*, obra que carrega muitos elementos culturais do processo histórico do período da ditadura na Argentina, não pode ser contrastada com a atualidade do leitor, pois ela se perdeu na lacuna dessa descontextualização.

Voloshínov (2014) ressalta que o estudo de uma obra literária e a compreensão da mesma devem ser baseados na íntima relação desta com sua configuração interna e contexto externo, inclusive sua conexão com outras obras. Essa consideração é feita no campo dos estudos literários e linguísticos, direcionada aos especialistas da área. Dessa maneira, a reflexão é válida para o argumento que estamos nos ancorando:

Assim, as formas de uma enunciação literária, de uma obra literária, só podem ser apreendidas na unicidade da vida literária, em conexão permanente outras espécies de formas literárias. Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se estudarmos como um monumento linguístico, destruiremos o acesso a suas formas como formas de literatura como um todo (VOLOSHÍNOV, 2014, p. 108).

As averiguações dos autores auxiliam nossas considerações. É notório que o pensamento deles pode ser transposto à nossa realidade analítica, visto que nela ecoa a constatação do uso de textos literários para uma abordagem voltada apenas a uma concepção parcial de estudo da LE, pois desconsidera a literatura como manifestação artística e cultural.

Já constatamos, a partir das análises dos exercícios dos outros livros da coleção, que a elaboração dessas atividades é feita para verificação gramatical dos conteúdos propostos pelas unidades e/ou para levantamento de palavras ou informações extrínsecas aos trechos dos textos literários, com o intuito de compreensão do vocabulário. Notamos a mesma concepção se mantendo até o exemplar do oitavo ano.

A única diferença que encontramos nesse exemplar em relação aos demais foi o item que leva o aluno a responder sobre o narrador do enredo: “*El narrador del texto es _____*”, exercício que contempla parcialmente elementos constitutivos da narrativa. Como também o enunciado do item “a” que consta no exercício “1”: “*El género de texto que va a escribir es:*” (BRUNO *et al.*, 2009, p. 23)⁶³. Para a resolução dessa última atividade citada, o docente poderia explorar a relação do gênero discursivo com as atividades sociais, conforme já explicado e argumentado pelos conceitos do Círculo de Bakhtin. Mas a forma como foi elaborado esse item de exercício apenas direciona o aluno a buscar uma informação explícita no texto, pois a narradora da história diz que escreverá uma crônica sobre os fatos ocorridos. A única ampliação feita sobre algum traço acerca do gênero discursivo está no quadro de vocabulário, onde o discente encontra a informação de que a crônica é um artigo de jornal ou informação de rádio ou de televisão sobre temas da atualidade.

Do mesmo modo, o quadro com o vocabulário apresentado só tem a função de sanar rapidamente um problema de compreensão de leitura mais superficial, pois em momento algum, durante a resolução dos exercícios, o aluno pôde associar, por exemplo, o significado da palavra “*panda*” com “*grupo*”, intermediando o sentido maior que ela toma em *Otroso*. Aquela “*panda*” não era um grupo qualquer, formado apenas para se divertir ou causar algum dano, como consta no quadro, e sim um agrupamento de adolescentes que, além de querer se entreter e se expressar, procurava oprimir outros jovens que atravessassem o seu caminho. O livro não trabalha essa ideia de violência como uma mera manifestação de *bullying*, de acordo como a concebemos em nossa atualidade; antes disso, o enredo a desenvolve como uma metáfora da opressão do sistema ditatorial ocorrido na Argentina nos anos de 1960-70.

Os textos “A los niños”, da obra *El libro loco de todo un poco*, de Gloria Fuertes; “Revolviendo en los recuerdos”, do livro *Trece años de Blanca*, de Agustín Fernández Paz e “Envase descartable”, retirado de *No hagan alas*, de Elsa Bonermann, também pertencentes ao LD do oitavo ano, apresentam apenas um exercício cada. Todos eles são explorados no “*Apéndice*”, destinada aos conteúdos complementares de atividades auditivas e que configuram o mesmo teor de vários outros exercícios já estudados até então. Os exercícios possuem lacunas para preenchimento de formas verbais, palavras do vocabulário trabalhado nas unidades e relação de informações de ordem explícita aos textos literários.

Portanto, a proposta do trecho de *Otroso* no LD não condiz em nenhum momento com a da coleção sugerida pela editora Alfaguara, que é a de conduzir o jovem leitor a uma

⁶³ Os dois exercícios são citados na página 127-128 desta dissertação.

identificação de seu mundo àquele ficcional proposto pela obra. Com a leitura apenas do trecho não há como ocorrer fruição e possível apreciação da obra literária, nem mesmo a resolução dos exercícios proporciona ao aluno o contato com alguns dos elementos culturais e artísticos que mencionamos no decorrer de nosso estudo.

3.5 Español ¡Entérate! – Nono Ano

O LD do nono ano, bem como o exemplar do oitavo, traz menos fragmentos de textos literários que os dois livros anteriores. Todavia, neste livro, a literatura é explorada de modo discretamente distinto daquele dos exemplares didáticos já analisados.

Os textos literários presentes nesse LD são: “*Mi entorno, una historia*”, da obra *El manual de las almas errantes*, de Eva Ruiz; “*En Homero terra*”, retirado de *El constructor de sueños*, de Graciela Pérez Aguilar; “*La tele se calló*”, obra de *Los telepiratas*, de Roy Berocay e “*¡Clonc! ¡Scrash! Llegan los marcianos*”, do livro *Cuentos escritos a máquina*, de Gianni Rodari.

O LD contém quatro excertos de obras literárias, igual ao anterior. Para o estudo desses textos, não vamos considerar senão os trechos que apresentaram um enfoque diferente dos demais, acerca dos exercícios elaborados para esses trechos. Dessa forma, os fragmentos dos textos e exercícios subjacentes que mantiveram a mesma perspectiva metodológica de abordagem somente da gramática, vocabulário e/ou informações explícitas serão apenas comentados brevemente no final da análise.

3.5.1. *El manual de las almas errantes*

Na unidade dois, chamada de “*Descubre tu ciudad*”, com a proposta de estudo de vocabulário voltado ao “*El entorno (barrio, ciudad)*” e na parte gramatical destinada ao exame do “*Imperativo en la forma afirmativa: verbos Irregulares*”, encontramos o texto intitulado pelo LD como “*Mi entorno, una historia*”, fragmento pertencente ao livro *El manual de las almas errantes* (1998), de Eva Ruiz. Transcrevemos o excerto como foi editado no exemplar didático. Esse livro não pertence a nenhum catálogo de coleção literária destinada ao público infanto-juvenil, como alguns textos anteriores que já analisamos.

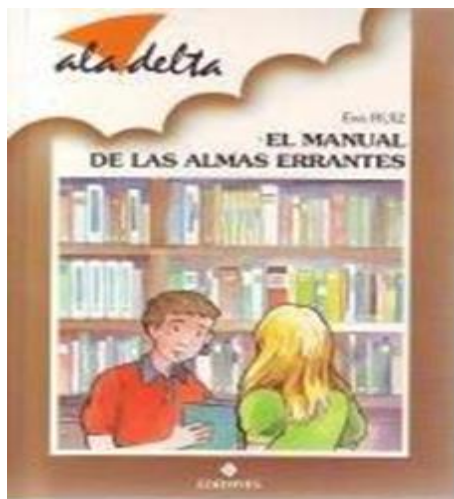


Figura 12 - Livro *Manual de las almas errantes* (1998), da Editora Zaragoza.

Fonte: Iberlibro (Disponível em: <<http://www.iberlibro.com/9788426338365/manual-almas-errantes-Eva-Ruiz-8426338364/plp>>).

1. Lee el texto:

“Estos barrios nuevos de las grandes capitales, los construyen tan modernos que se olvidan de que en ellos van a vivir personas.”

Mi abuela siempre repetía lo mismo. Y no le faltaba razón. Nuestro barrio había sido proyectado por un prestigioso y nutrido grupo de ingenieros, arquitectos y sociólogos, que durante años habían estudiado todos los detalles para que el resultado fuera una zona residencial de espacios abiertos en íntimo contacto con la naturaleza, donde ancianos y niños pudieran pasear libremente, sin el peligro de coches y motos que asaltarán su inocencia y su torpeza. Todo quedó precioso sobre el papel. Pero vivir era algo más que respirar aire puro y jugar en los parques. [...] Se olvidaron de poner mercerías, además no había lugar para las tiendas de ultramarinos, ni zapateros remendones, librerías con volúmenes viejos y cambio de cromos, tascas, tahonas, cafés... [...].

“Es que los barrios no se pueden improvisar de la noche a la mañana. Se construyen a base de las vivencias de cada uno, año a año, deseo a deseo. No basta con tener edificios bellos y tiendas tan nuevas como relucientes”

Efectivamente, y según el criterio de mi abuela, el nuestro era el antibarrio. Todo plagado de gigantescos hipermercados con cajas automatizadas que cambiaban cada día. Cafeterías con sillas de diseño insoportable, tan incómodas para que abonaras pronto la consumición y abandonarás el local. Y, de restaurantes de comida casera, nada de nada. Sólo hamburgueserías y pizzerías [...].

Sin embargo, a mí me gustaba. A mis doce años, todo aquello formaba parte de mi vida, como el colegio, los videojuegos o la televisión. (BRUNO et al., 2009, p. 25 [texto adaptado pelo LD]).

Junto com o fragmento segue um quadro no LD com o vocabulário:

Tip

La partícula sin embargo significa “a pesar de”, “no obstante”. Se usa para contraponer ideas, demostrar que, en definitiva, no se está de acuerdo con algo dicho anteriormente.

torpeza - lentitud.

mercería - tienda de artículos accesorios para la costura, como hilo, alfiler, etc.

tiendas de ultramarinos - tiendas de comestibles.

tasca - taberna.
tahona - establecimiento donde se cuece y se vende pan, en general en los pueblos; panificadora.
plagado - lleno.
abonar – pagar (BRUNO et al., 2009, p. 25).

Logo após o texto e os quadros explicativos seguem os exercícios com as respostas ou sugestões de trabalho, entre parênteses, para o professor:

Escribir:

** Haz lo que se te pide de acuerdo con el texto:*

a) La abuela y el nieto creen que el barrio debe tener establecimientos diferentes. A partir de eso, completa las arañas con los establecimientos que corresponden a cada uno de ellos:

(Si dispones de tiempo, puedes pedirles a los/as aprendices que a partir de las arañas, hagan las suyas, en las que consten sus opiniones sobre lo que deben tener sus barrios).

Nieto: (edificios bellos; tiendas nueva y relucientes; hipermercados; cafeterías con sillas de diseños insoportable; hamburgueserías; pizzerías).

Abuela: (tahonas; mercerías; tiendas de ultramarinos; zapaterías; librerías; tascas; restaurantes de comida casera; cafés).

b)¿ Qué profesiones se nombran en el texto? (ingeniero; arquitecto; sociólogo y zapatero).

*c) Las palabras **torpeza** y **plagado** en el texto significan:*

() inútil y arruinado.

() lentitud y lleno. (X)

() deshonesto y estropeado.

*d) En la frase “los construyen tan modernos que se olvidan de que en ellos van a vivir personas”, **los** se refiere a:*

(“Estos barrios nuevos de las grandes capitales”).

e) Según el criterio de la abuela, el barrio del nieto era un antibarrio. Saca del texto el fragmento en el que el nieto demuestra en definitiva que no está de acuerdo con ella:

(“Sin embargo, a mí me gustaba. A mis doce años, todo aquello formaba parte de mi vida, como el colegio, los videojuegos o la televisión”)

Hablar

2. Discutan si están a favor o en contra de las zonas residenciales planificadas y si se puede decir que no tienen historia.

(Si dispones de tiempo, explica a los/as alumnos/as que la foto es de una plaza de toros en Málaga. Proponles un debate, en pleno, sobre las corridas de toro como una forma de diversión. ¿Es realmente una diversión?)



Figura 13 - Foto de Málaga, España.
Fonte: BRUNO *et al.*, 2009 p. 28.



Figura 14 - Foto de Madrid, Puerta del Sol, España.
Fonte: BRUNO *et al.*, 2009 p. 28.

Escribir:

3. *A partir de las informaciones que pueden sacar del texto, escriban y escenifiquen una conversación familiar sobre las zonas residenciales en la que estén el nieto y la abuela del texto, los padres del nieto y un supuesto amigo del nieto (que va a defender las ideas de ustedes sobre el asunto)* (BRUNO *et al.*, 2009 p. 26-28).

Queremos destacar que algumas atividades, como os itens “b”, “c”, “d” e “e” do primeiro exercício, mesmo que exijam do aluno respostas dissertativas, ainda preservam o foco na compreensão das informações explícitas no texto. O item “a”, apesar de seguir esse padrão, traz uma proposta diferente dos demais: sugere que o professor, caso disponha de tempo, peça aos alunos que façam eles próprios um levantamento sobre quais elementos devam conter em seus bairros.

O exercício um, de forma global, não traz uma proposta de abordagem do texto literário para a sua compreensão como parte do conjunto de uma obra. Porém, com a leitura do breve excerto escolhido do texto e com o levantamento pedido pela alternativa “a”, sobre

informações do próprio universo discente, há a possibilidade de identificação de elementos da vida do aluno com o universo ficcional. Consideramos que esse fator pode favorecer um despertar nesse aluno para futuras leituras.

Recorremos a Ponzio (2011, p. 226) para retomarmos a ideia de alteridade que a imagem promovida pela arte provoca em seu espectador:

A imagem é a alteridade do que é estranho com relação a si mesmo, é o seu duplo. A coisa é ela mesma e sua imagem, e por isso a imagem, o duplo, é tão real quanto o fato de que algo é o que é. Ser idêntico e ser estranho, alteridade: estas são as duas faces do real que o realismo não consegue captar.

O “duplo” é enfatizado como cerne da alteridade na fala de Ponzio, pois o autor destaca que, para Bakhtin, a palavra objetificada – ou seja, aquela utilizada no texto literário – é colocada entre aspas e requer um apoio fora de si, “uma situação de exotopia”. Por isso, não é consistente com a categoria do “eu”, mas com a do “outro”. Quando o leitor/aluno se identifica com esse fenômeno estético promovido pela palavra objetificada/literatura pode captar o ponto de vista desse “outro” presente nela.

Brandão (1997) relaciona as ideias de Eco e Bakhtin sobre a concepção/ produção do texto literário. A autora argumenta que há uma convergência entre os preceitos dos mesmos sobre o assunto. Para Eco (1993, p. 57), “operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro”.

Relacionando o pensamento dos autores, Brandão (1997, p. 287) afirma:

Num certo sentido, pode-se dizer que todo texto, no curso de seu processo enunciativo “forma” seu leitor, indicando-lhe os processos de leitura, a maneira como ele deve ser lido. Por outro lado, numa direção contrária, o leitor também “conforma” o texto, e faz isso de dupla maneira:

- 1- orientando o autor na medida em que escolhe as estratégias adequadas para que seu ato comunicativo atinja o alvo;
- 2- na medida em que o leitor, em movimentos cooperativos ativos e conscientes, balizados pelos artefatos textuais, imprime, com sua interpretação, a sua marca pessoal, construindo um universo de significação resultante de um diálogo com o autor mediado pelo texto.

A dialética leitor/autor descrita por Brandão revela o processo de exotopia de Bakhtin explicado por Ponzio. O diálogo promovido pela interação e trocas constantes entre o leitor/aluno com o texto materializado pela palavra objetificada por seu autor, criando imagens que são passíveis de identificação do universo ficcional para o universo material, conota o movimento de alteridade. O item “a” do primeiro exercício, ao conduzir o discente à busca por elementos da sua realidade, com base nos dados que lhe são apresentados no

universo ficcional, acaba criando a possibilidade de facilitar a interação entre os mundos e, conseqüentemente, coadjuvando no processo de alteridade.

Os exercícios dois e três, para as finalidades de “*Hablar*” e “*Escribir*” respectivamente, possuem um aspecto diferenciado dos demais. O três possui uma abordagem semelhante àquela trabalhada na alternativa “a” do exercício um, já estudado, pois pede que os alunos idealizem um diálogo com as personagens do texto lido (avó e neto), criando outras que não apareceram no excerto (os pais do garoto e um suposto amigo). Essas novas personagens precisam defender seus pontos de vista sobre o bairro, dentro da narrativa, desde que as suas vozes se apropriem das vozes discentes.

A atividade de número dois propõe um debate entre os alunos: os mesmos devem discutir, com base na leitura da narrativa, se as zonas residenciais planejadas têm ou não uma história, considerando a fala da avó ao seu neto, pois seu depoimento denota, no desenrolar do excerto, que os bairros não planejados possuem uma história própria desde o início de sua formação. A novidade é a inserção das imagens de Málaga (Espanha) e Puerta del Sol, em Madrid (Espanha) e uma sugestão para que, caso sobre algum tempo na aula, o professor promova um debate sobre as touradas, a fim de que os alunos manifestem suas perspectivas sobre a atração, opinando se a prática é ou não um tipo de entretenimento. Mesmo não tendo relação com o texto literário, as imagens fornecem subsídios para uma transposição de planos culturais distintos, uma vez que no Brasil não há touradas. O encontro da subjetividade do aluno, que já possui uma bagagem cultural e é aprendiz da LE, com as manifestações culturais representadas pelo texto literário podem transportá-lo para outro lugar, o lugar do diálogo:

[...] através da criação de um diálogo entre culturas, no qual a troca e análise de experiências, o respeito às diferenças e a intersubjetividade tenham lugar, é possível construir um espaço de um terceiro tipo, formado pela intersecção das experiências de professores e aprendizes, nativos e não-nativos, formado em parte pelas interpretações de mundo de cada um e de todos ao mesmo tempo, da comunhão de vontades, desejos, anseios; da busca pela descoberta um lugar no qual (com)viver com a diferença seja a porta para que as diferentes vozes possam ser ouvidas (SANTOS, 2004, p.167).

A intersecção criada pelo diálogo entre as culturas é fundamental para a aprendizagem da LE e essa “(com)vivência” “com a diferença”, acreditamos que em parte, pôde ser contemplada com a resolução do exercício de número dois.

Ainda considerando o prisma intercultural, Domingo (2011) analisou as duas coleções de livros de espanhol aprovadas pelo PNLD de 2011: a *Español ¡Entérate!* e a *Saludos*. A abordagem da pesquisadora para esse *corpus* de estudo não se centrou nos textos literários,

mas na análise de algumas atividades que remetem diretamente aos costumes culturais dos países falantes da língua espanhola. A justificativa da pesquisa é a seguinte:

A dissociação entre língua e cultura, tão característica dos livros didáticos de língua espanhola que insistem em oferecer uma seção dedicada à “apresentação da cultura”, evidencia a fragilidade do ensino de idiomas em nosso país, a falta de criticidade com a qual lidamos com o nosso material de trabalho e põe em xeque a necessidade de seguir adotando livros didáticos homogeneizantes que desconsideram os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. A disjunção entre os termos língua e cultura influenciou inúmeros métodos de ensino-aprendizagem de idiomas e materiais didáticos adotados ainda hoje, apesar dos avanços nas pesquisas em Linguística Aplicada e do diálogo desta com diferentes disciplinas das Ciências Sociais (DOMINGO, 2011, p. 14).

Independentemente do foco da pesquisa de Domingo (2011) ser distinto do nosso, os possíveis resultados são praticamente os mesmos: adoção de LDs “homogeneizantes que desconsideram os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem” e disjunção entre língua e cultura. Em nossa análise, contudo, pelo estudo do fragmento do texto *El manual de las almas errantes*, editado no exemplar do oitavo ano e seu uso para contemplar a alternativa “a” do primeiro exercício, juntamente com os exercícios de número dois e três, percebemos que a dissociação dos elementos culturais é atenuada pelo tipo de procedimento com o texto literário. A elaboração dos exercícios, ao considerar o aluno como sujeito e protagonista do processo de aprendizagem, já que considerou seu conhecimento de mundo e dialogou com ele, proporcionou o embate cultural de seu universo com o universo do texto e imagens auxiliares, contribuindo para que esse aprendiz ampliasse sua visão e interesse em relação ao texto literário.

3.5.2 *Los telepiratas*

O texto analisado a seguir faz parte da unidade quatro, com o título “¿Fallo en la comunicación?”. Ela apresenta os seguintes objetivos: “Vocabulario: *La televisión; El ordenador; La relación interpersonal (vecinos y familia)*” e “Gramatical: *Acentuación*”.

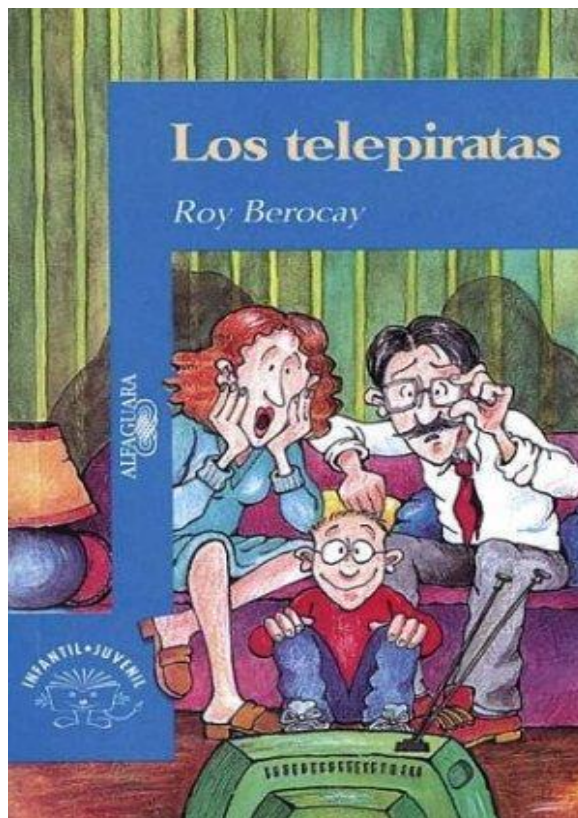


Figura 15 – Capa do livro *Los telepiratas*

(Disponível em: <http://articulo.mercadolibre.com.ar/MLA-607952376-los-telepiratas-roy-berocay-alfaguara-nuevo-_JM>).

Mi ordenador no funciona

Hablar:

1. Lee en voz alta la continuación de Los telepiratas:

La señora Ana se fue y por la ventana vi que en la vereda había otras vecinas y vecinos. Parecía que hablaban y discutían por algo.

Pero cuando miré a José y mi madre, vi que se habían sentado junto a la mesa del comedor. En la cocina comenzaba a hervir agua. Después se hicieron un café y se pusieron a conversar. Oí que hablaban de sus trabajos, de la televisión, de política y de salir una noche de éstas e ir al cine.

[...]

Me di cuenta de algo extraño. Todos los días, después del trabajo y de cenar, José, mi madre y yo nos sentábamos a mirar la tele y hablábamos un poco, pero solamente en los cortes comerciales.

Esa noche era la primera vez en mucho tiempo que los veía sentados en otra parte de la casa, tomando café y agarrándose las manos mientras charlaban.

[...]

En la vereda la señora Ana conversaba con otras dos vecinas.

[...]

- Linda noche, ¿no? - decía de pronto la señora Ana.

Al rato estaban hablando de otras cosas, de un hijo que vivía en Australia y de sus nietos y cosas así, sentadas sobre un murito de la casa de al lado.

[...] A lo largo de mi cuadra había mucha gente. Algunos vecinos habían sacado sillas a sus patios y

En la vereda la señora Ana conversaba con otras dos vecinas.

[...]

- Linda noche, ¿no? - decía de pronto la señora Ana.

Al rato estaban hablando de otras cosas, de un hijo que vivía en Australia y de sus nietos y cosas así, sentadas sobre un murito de la casa de al lado.

[...] A lo largo de mi cuadra había mucha gente. Algunos vecinos habían sacado sillas a sus patios y escuchaban música en la radio. Otros habían armado una mesa para jugar a las cartas.

[...] Algunos vecinos salían por las tardecitas a conversar con otros. Padres a los que casi nunca había visto, de pronto jugaban al fútbol con sus hijos.

En mi casa conversábamos mucho más y después de cenar, en vez de ir al cuarto a mirar algún programa, nos quedábamos los tres ahí

El asunto era que José incluso había empezado a enseñarme a jugar al ajedrez, aunque, por ahora, siempre me ganaba, pero decía que si aprendía un poco más en cualquier momento le iba a dar una sorpresa.

[...] Otras cosas también habían cambiado y noté que vecinos que siempre andaban tranquilos parecían nerviosos y cansados. En algunas casas se escuchaban a veces fuertes discusiones entre hombres y mujeres, entre padres e hijos (BRUNO et al., 2009, p. 63-64 [adaptado pelo LD]).

Segue o quadro com o vocabulário, conforme apresentado no LD:

<p><i>vereda - acera. En portugués, calçada.</i></p> <p><i>comedor - pieza destinada en las casas para comer.</i></p> <p><i>cortes comerciales - en portugués, intervalos comerciais.</i></p> <p><i>agarrarse las manos* - darse las manos.</i></p> <p><i>mientras - en portugués, enquanto.</i></p> <p><i>al rato - poco después.</i></p> <p><i>a lo largo - en portugués, ao longo de.</i></p> <p><i>cuadra - en portugués, quarteirão.</i></p> <p><i>patio - en las casas o edificios, espacio que se suele dejar al descubierto (BRUNO et al., 2009, p.63).</i></p>

Logo após estão os exercícios, com a transcrição das respostas entre parênteses:

Leer:

2. Subraya la información en el texto y contesta:

a) ¿Qué sucedió con la tele en la cuadra en la que vivía Gabriel, el narrador del texto? (Todos los televisores dejaron de funcionar)

b) ¿Qué programa veían cuando la tele paró de funcionar? (El último capítulo de la novela que habían seguido durante dos años)

c) Después que la tele paró de funcionar ¿ocurrió algo diferente en la vida de los vecinos? ¿Por qué? (Sí, porque las personas empezaron a hablar más entre sí y a comentar cosas de sus actividades diarias)

d) ¿Las personas pasaron a preocuparse más por los miembros de la familia y vecinos o simplemente hablaban más? (pasaron a preocuparse más no sólo por los miembros de la familia sino también por los vecinos, pues pasaron a comunicarse con personas con las que antes no se comunicaban)

e) Busca en el texto partes que indiquen que las familias pasaron a estar más tiempo juntas. (Repuesta individual. El texto presenta varias situaciones que se puede dar por correctas)

Escribir:

3. Imagínate que se acabó la luz en tu casa por un largo período. ¿Cómo reaccionaría tu familia? Cuéntanoslo en un texto (BRUNO et al., p. 64).

Selecionamos esse fragmento e exercícios porque, não obstante eles apresentarem o mesmo formato que os anteriores, assim como o texto da unidade dois, *El manual de las almas errantes*, eles também são dissertativos. Além disso, dois deles não apenas fomentam a busca por informações explícitas no texto, eles incitam o aluno a uma reflexão, mesmo que breve, sobre os fatos narrados.

Vamos desconsiderar para a análise os itens “a”, “b”, “c” e “d” do segundo exercício, visto que eles apenas acionam a leitura como busca de informações explícitas. Essas atividades levam o aluno a reler o texto e essa ação é muito importante para a interpretação do mesmo; entretanto, ela torna-se um fim em si mesma.

Talvez, uma observação acerca desse tipo de abordagem que se faz pertinente seja a de considerarmos que o estudo da LE é realizado por uma grande parcela dos alunos com vistas à obtenção de um diploma rápido, pensando apenas no acesso ao mercado de trabalho.

Em Souza (2009), verificamos a mesma reflexão sobre esse assunto. O autor comenta que através do estudo realizado em 2004, com alunos de um Centro de Estudos de Línguas do interior de São Paulo, ficou constatado, por meio de questionários, que muitos dos aprendizes da língua estudavam o espanhol como “chave de acesso ao mercado de trabalho” (SOUZA, 2009, p. 87). Outro fator apontado foi que a língua se tornou uma alternativa devido à frustração do aprendizado do inglês, que já fazia parte da grade curricular. Desse modo, o espanhol seria uma “entrada” mais fácil aos programas econômicos que geraram empregos, promovido pelo Mercosul.

Notamos a confirmação da análise feita pelo pesquisador por meio dos depoimentos dados pelos alunos:

Por que o espanhol? Por que o mercado de trabalho é muito exigente e espanhol é a segunda língua mais falada. Karina, 17 anos.
Faço espanhol pra ter um conhecimento a mais no currículo. Maria Júlia, 16 anos.
Sigo estudando espanhol porque quero completar o curso e, no final, pegar meu diploma. Ana Carolina, 17 anos (SOUZA, 2009, p. 88).⁶⁴

Sabendo dessa particularidade, tendo em vista que as editoras realizam pesquisas de mercado, a elaboração dos materiais didáticos pode seguir essa tendência, materializando formas de enfoques nas atividades que visem um aprendizado mais rápido em menor tempo, fator que pode diminuir o espaço do texto literário, pois sua compreensão é mais complexa.

⁶⁴ Segundo o autor, os nomes dos alunos foram trocados para preservar suas identidades (SOUZA, 2009, p. 88).

Apresentamos na “Introdução” deste trabalho a citação do BM, que enfatiza o uso dos livros didáticos como protagonista para a obtenção de resultados pedagógicos e a redução da pobreza, o que denota a existência de interferência econômica externa em programas governamentais direcionados aos materiais didáticos distribuídos. Alguns programas governamentais, principalmente nos países em desenvolvimento, necessitam da ajuda econômica externa. Na área da educação, para obtenção de recursos externos, os países, antes chamados de subdesenvolvidos, precisam alcançar números que revelem uma melhoria nos seus índices educacionais. Por esse motivo, esses programas podem aprovar materiais que reflitam uma ideologia com ênfase em alcançar resultados de forma mais rápida no processo de ensino e aprendizagem.

Se a configuração dos LDs se pautar em critérios que objetivem um enfoque mais utilitarista para a aprendizagem da LE, pode ser que diminua o espaço destinado aos textos literários, conforme já observamos. Por isso, acreditamos que esse tipo de configuração não privilegia a aprendizagem de modo intercultural, visto que o texto literário pode proporcionar esse “entrelugar” do contato de várias culturas, interseccionando o universo do aluno com os universos do texto. O não contato com esses tipos de textos, segundo Brun (2004), prejudica a construção identitária do aluno no processo de aprendizagem da LE:

[...] quando a língua é considerada apenas como possibilidade de gestão do real, e a comunicação que, como encontro da alteridade, deveria ser via de enriquecimento mútuo, é reduzida a construção de um “saber” e de um “saber fazer”, o espaço da aula de língua estrangeira promove, inversamente às expectativas, uma evacuação de uma reflexão ética. Desta maneira, as tentativas para desenvolver competências culturais “funcionais” excluíram, por exemplo, o contato com textos literários na língua-alvo nas aulas em prol da utilização de documentos autênticos. [...]

O mundo da aula de língua estrangeira e tudo que ele provoca enquanto reconstrução identitária está inserido em um verdadeiro universo de ficção. Existe um parentesco entre ele e o universo imaginário introduzido e suscitado pelo texto literário. Este último possibilita uma abordagem pessoal e plural, facilitando a construção de uma desejada competência intercultural (BRUN, 2004, p. 82-83).

Desse modo, se o contato do aluno com um material didático que mantenha esse tipo de configuração mais utilitarista é mantido e ocorra sem interferência docente para proporcionar o encontro discente com o universo literário da língua que ele esteja estudando, a construção da competência intercultural pode ser prejudicada.

Para continuarmos com a nossa reflexão sobre as editoras e sua preocupação com a demanda do mercado, relacionamos alguns dados divulgados em 2016 pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL). Trata-se dos números apresentados sobre a venda dos LDs no Brasil, segundo o sindicato, em 2016, 23,03% dos livros vendidos no Brasil,

considerando-se o faturamento, foram de didáticos, infantil e juvenil⁶⁵. É relevante acrescentarmos que, Cassiano (2007, p. 97) comenta que o vínculo entre o Estado e o mercado editorial é estreitado devido ao papel de destaque desses livros nas escolas.

Essa relação do Estado com o mercado editorial, não só no Brasil, como em vários outros países da América Latina e Caribe, segundo Cassiano (2007), vai além de programas internos para a melhoria da educação. Conforme já articulamos neste estudo, o FMI intervém de forma direta no financiamento de políticas educacionais para “melhoria” do sistema educacional dos países menos desenvolvidos. Dessa forma, o órgão considerou uma série de prioridades de investimento para tais mudanças. A primeira delas é a constituição da biblioteca como insumo prioritário para as escolas públicas. No entanto, são os livros didáticos que figuram como primeira recomendação para esses países e, segundo Torres (2000, p. 100), o Banco Mundial “também recomenda que os Estados devem deixar para o setor privado a produção e distribuição dos livros didáticos”.

Em congressos realizados pelo *Instituto Cervantes*, entre os anos de 1992 e 2004, com o objetivo de expansão da língua espanhola no mundo, que contaram com a presença de vários representantes do setor público e privado, entre eles editores e profissionais vinculados aos livros, foram apresentados estudos dos mercados editoriais para se fazer um reconhecimento do discurso dos sujeitos envolvidos na educação dos países ibero-americanos. Com base no estudo desses acontecimentos, Cassiano (2007, p. 122) salienta que, “mesmo com o advento do Mercosul, são as editoras e os institutos oriundos da Espanha que estão fortemente organizados no país”.

Cassiano (2007) não faz nenhum pré-julgamento sobre as consequências da expansão das empresas espanholas no mercado editorial brasileiro ou sobre a intervenção do FMI, no sentido de apreciar se esses fatores afetaram o desenvolvimento de bons materiais didáticos no país ou a forma de expansão do ELE. Porém, a argumentação de Ortiz (1994, p. 165) nos dá um direcionamento sobre o assunto:

Concentração significa controle. As conseqüências disso são graves, pois as agências transnacionais são instâncias mundiais de cultura, sendo responsáveis pela definição de padrões de legitimidade social. Se realmente nos encontramos diante de uma totalidade mundializada, é preciso reconhecer que os mecanismos existentes no seu interior são em boa parte (mas não exclusivamente) moldados pelas “indústrias culturais globalizadas”. Elas representam um tipo de instituição que supera em muito o alcance de outras instâncias, cujo raio de ação é limitado. Tanto a escola como as tradições populares têm um âmbito de atuação restrito aos domínios regional ou nacional. Por outro lado, se imaginarmos o mundo como um espaço no

⁶⁵ Dados divulgados no próprio site do SNEL. Disponível em: <<http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2017/01/SNEL-13-2016-13T.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

qual se afrontam diferentes concepções e ideários políticos, temos que a presença dos conglomerados adquire um peso desproporcional.

Portanto, pelas palavras de Ortiz (1994), percebemos que precisamos nos atentar para a espécie de controle que agências transnacionais exercem através de um tipo de mercado cultural que pode legitimar certos padrões sociais. E reitera que as escolas e tradições populares são passíveis desse domínio. Desse modo, ao apontar essa relação desproporcional, temos que ficar atentos aos desdobramentos que tal dinâmica pode representar em nosso cotidiano escolar, pois ela incide diretamente na manufatura de nossos materiais didáticos.

Por conseguinte, analisando o estudo de Souza (2009), no que tange aos motivos pela procura da aprendizagem da língua espanhola por parte dos alunos e o trabalho de Cassiano (2007), com foco nos capítulos que a autora se debruça à expansão das editoras espanholas no Brasil, podemos fazer uma confluência das informações e considerar que o mercado editorial está mobilizado em expandir seu domínio para o ensino da LE. Essa mobilização, para nós, não deve ser vista como algo ruim, porém devemos refletir com cuidado sobre qual forma ela vem se expandindo, pois uma justificativa de crescimento rápido em detrimento da qualidade dos materiais que são ofertados e distribuídos não deve predominar.

Com essas reflexões, não afirmamos que nosso *corpus* foi resultado de um processo premeditado, como parte de uma ideologia pautada apenas em interesses de consumo do mercado editorial. Não obstante, como alegou Ortiz, a dominação de companhias transnacionais no mercado interno pode redefinir certos padrões sociais e culturais e propagá-los de modo rápido, até influenciar direta ou indiretamente a elaboração de materiais didáticos. Dessa forma, precisamos lançar um olhar mais cuidadoso sobre as ideologias presentes nos materiais educacionais que recebemos.

Todas as considerações feitas se derivaram e nos remetem de volta à questão sobre os motivos da elaboração em larga escala de exercícios com lacunas ou aqueles que recorrem apenas à releitura de partes do texto para preenchimento de respostas com um fim em si mesmo. Foi o que nos chamou a atenção nos itens “a”, “b”, “c” e “d” do segundo exercício que, mesmo sendo dissertativo, assemelha-se aos demais, pois havíamos considerado a hipótese dessa formulação estar baseada na concepção mercadológica de “ensinar” mais em menor tempo. Quando é feita a pergunta ao aluno: “¿*Qué programa veían cuando la tele paró de funcionar?*” e a resposta a ser dada é “*El último capítulo de la novela que habían seguido durante dos años*”, ele só precisou voltar ao texto, reler o início e assim localizar a resposta no segundo parágrafo (BRUNO *et al.*, p.64).

Como já enfatizamos anteriormente, a atividade não é dispensável, pois ela “cobra” do aluno uma releitura do texto. Contudo, só queremos alertar que devido ao fato do LD possuir poucos textos selecionados como literários, a elaboração dos exercícios poderia contemplar outras questões diferentes destas, que já foram abrangidas em outros tipos de textos presentes no material didático.

Quanto aos exercícios dois, letra “e” e três, conforme avisamos no início desta análise, eles diferem dos anteriores, pelo quesito de transportar o discente a elementos diversos das atividades analisadas até agora, como o confronto de sua bagagem de mundo com as experiências das personagens da narrativa.

O enunciado “*Busca en el texto partes que indiquen que las familias pasaron a estar más tempo juntas (Respuesta individual. El texto presenta varias situaciones que puede dar por correctas)*”, como lemos, se diferencia por se constituir em uma questão dissertativa mais aberta. Ela permite que os alunos releiam o texto e mobilizem várias informações a fim de diferenciá-las das demais. Destarte, o discente não se prende a um determinado trecho e pode relacionar as informações obtidas às outras que não contemplam o mesmo universo conceitual: “O que levou as famílias a passarem mais tempo juntas”.

A questão “*Imagínate que se acabó la luz en tu casa por un largo período. ¿Cómo reaccionaría tu familia? Cuéntanoslo en un texto?*” não vem acompanhada de uma sugestão de resposta pré-definida no LD, por ser de cunho pessoal. Ela, como os exercícios um, letra “a” e três, sobre o texto de Eva Ruiz, acionam o universo particular do aluno com vistas a uma identificação dele ao universo ficcional. E, conforme já dissemos anteriormente, esse fato pode estimular um maior interesse pela leitura da narrativa completa.

Santos (2011, p. 4, grifo nosso) propõe três pressupostos metodológicos como prática de trabalho com os textos literários:

A “pré-leitura” em que se trabalha com a bagagem cultural do aluno – o conhecimento prévio, ou seja; prepara-se o aluno para ler o texto; “leitura em si” na qual se relaciona o conhecimento prévio às atividades que se trabalha e insere-se perguntas sobre a especificidade do gênero literário e; finalmente, a “pós-leitura”, etapa na qual se relaciona o conhecimento novo adquirido – após a compreensão do texto – com a realidade sociocultural ou a experiência de vida do aluno.

Acreditamos que o último pressuposto, a “pós-leitura”, pode ser utilizado pelo docente por meio do terceiro exercício, pois o aluno pode relacionar esse “conhecimento novo”, encontrado no texto, com sua “realidade sociocultural”, como aborda a autora. Esse

relacionamento só é possível porque o discente terá de pensar em sua família, sua vida, seus hábitos e assim associá-los aos fatos narrados no texto.

Antes de chegar nessa etapa proposta pela autora, o professor exercendo um papel fundamental, deveria ter realizado aquelas anteriores para contemplar a metodologia que, segundo Santos (2011, p. 5, grifo nosso),

Acreditamos que com nossas atividades, mostramos que é possível “fugir” de perguntas de nível ascendente ou descendente na compreensão leitora. Se queremos *formar leitores autônomos*, capazes de ler nas entrelinhas, ou como diz o educador Paulo Freire (1992, p. 20) que sejam capazes de ler a “palavramundo”, não devemos eliminar da sala de aula nenhum gênero textual.

Essa ênfase, como notamos, retoma os preceitos de Freire (2014) sobre sua concepção de que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, pelo fato de o discente entrar na escola com experiências já adquiridas e vivenciadas. Seguindo essa linha, ele vai criticar um tipo de educação (essa concepção de Freire já comentamos em momentos anteriores desta dissertação) que ele nomeia como bancária, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 2014, p. 80-81). Os depósitos são os conteúdos trabalhados pelos docentes. Quando estes não acionam o conhecimento prévio dos alunos, não dialogam com eles, ou seja, não estabelecem uma relação de alteridade, o que sobra é uma relação de autoridade, na qual o professor ordena o que aprender e o discente apenas escuta e registra o que deve ser aprendido.

Por meio da concepção de educação bancária de Freire, podemos preconizar que a maioria dos exercícios sobre os textos literários que analisamos no decorrer dos quatro livros da coleção *Español ¡Entérate!* transmitem, de certa forma, uma tendência dessa pedagogia que considera o aluno não como aprendiz, mas como um receptáculo, visto que as atividades não possuem elaborações em seus enunciados que mobilizem uma interação mais profunda do aluno com o texto.

Pela verificação do item III do PNLD, “Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados”, em seu subitem oito, “A obra favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do *pensamento autônomo* e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos?” (BRASIL, 2011a, p. 13), averiguamos que o LD, no que diz respeito ao trabalho com os textos literários, não atendeu plenamente ao requisito por não mobilizar uma abordagem que contemplasse os fundamentos pedidos pelo PNLD. Sua

formatação não levou em conta o texto literário como gênero discursivo complexo, algumas adaptações não consideraram o conjunto da obra, os exercícios, de forma geral, não exploraram os elementos culturais dos textos e, como consequência, tudo isso pode desestimular a fruição da leitura.

Sendo assim, o universo literário para o ensino da LE não foi acionado como poderia ter sido. Questões que envolvessem o dialogismo no discurso, assim como propostas de fruição com base na alteridade, preceitos do Círculo de Bakhtin, seriam mecanismos relevantes para a elaboração das atividades didáticas.

Se tais atividades tivessem como base teórica o discurso enquanto prática social, proveniente de uma linguagem heterogênea, pois é construído a partir do discurso de outrem, consideraria o discurso literário como uma produção cultural que também é constituída por “vozes” de outros discursos. Como, para o Círculo de Bakhtin, o sujeito só é construído na e pela interação com esse(s) outros(s) e com a linguagem, ele reproduz em sua fala e nas suas práticas o seu contexto social.

Para Fiorin (2006, p. 19), “dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”, entendendo que há dois conceitos para o termo. O primeiro conceito é chamado de constitutivo, que “não se mostra no fio do discurso” (Fiorin, 2006, p. 32): “dialogismo é o modo de funcionamento da linguagem”, pois todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado e tem pelo menos duas vozes, afirma Fiorin (2006, p. 24). No segundo, denominado de composicional, há a “incorporação pelo enunciador da(s) voz(es) do outro no enunciado” (Fiorin, 2006, p. 32). Este último, que é uma forma particular de composição do discurso, pode inserir o discurso do outro citando abertamente o discurso alheio ou através do discurso bivocal, “internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado” (Fiorin, 2006, p. 33).

Esse tipo de composição dialogizada, presente de forma interna no discurso, ocorre tanto na fala cotidiana como no discurso literário e como este último pode ser observado na escrita, pela leitura das obras, essa prática pode auxiliar no processo de construção identitária do sujeito, visto que para o Círculo de Bakhtin o sujeito se constrói pelo discurso. O discurso complexo literário por ser “[...] objeto estético é multifacetado, concreto como a realidade étnico-cognitiva (o mundo vivenciável) que nele se justifica e se constrói artisticamente” (BAKHTIN, 2011, p. 85). O contato do aluno com essa extensão de sua realidade dentro da realidade do objeto estético acrescenta-lhe prismas da constituição artística da obra e ocasiona-lhe um olhar distinto para a sua própria realidade.

Ao analisar a obra *Irmãos Karamázov*, de Dostoiévski, Bakhtin (2008) nos traz uma dimensão sobre como o discurso literário é constitutivamente “vivo”, pois como o diálogo cotidiano, também não deixa de ser fruto das interações sociais:

O discurso do “homem do subsolo” é integralmente um discurso-apelo. Para ele, falar significa apelar para alguém; falar de si significa apelar via seu discurso para si mesmo, falar de outro significa apelar para o outro, falar do mundo, apelar para o mundo. No entanto, ao falar consigo mesmo, com o outro, com o mundo, ele apela simultaneamente para um terceiro: olha de esguelha para o lado, para o ouvinte, a testemunha, o juiz. Esse tríplice apelo simultâneo do discurso e o fato de ele desconhecer geralmente o objeto sem apelar para ele criam aquele caráter excepcionalmente vivo, intranquilo, agitado e, diríamos, obsessivo desse discurso. Ele não pode ser visto como um discurso lírico ou épico tranquilo, que se basta a si e ao seu objeto, como um discurso “ensimesmado” (BAKHTIN, 2008, p. 292).

Como percebemos pela leitura de parte da análise da obra, realizada pelo filósofo, o destaque feito sobre o discurso da personagem é voltado para a relação de sua voz com as vozes dos outros. O interlocutor fala, mas ao falar, considera a escuta do seu ouvinte. Além disso, Bakhtin quer enfatizar que esse discurso não é pautado apenas pela interação verbal, há elementos extraverbais o constituindo, como evidencia com o enunciado “[...] ele apela simultaneamente para um terceiro: *olha de esguelha para o lado*” (BAKHTIN, 2008, p.292, grifo nosso). Dessa forma, o autor mostra como o discurso literário e o discurso oral são produtos vivos das interações sociais.

Logo, encarar a literatura nas aulas de LE, de forma que ela encante o aluno e aprendiz da língua espanhola, é um importante passo para o seu desenvolvimento e aprendizagem mais reflexiva do idioma. Nesse sentido, os materiais didáticos podem “tentar” preservar a presença da literatura, considerando essa concepção (por que não esse anseio?) de linguagem do Círculo de Bakhtin, para a elaboração de exercícios didáticos e a edição dos próprios textos literários.

3.6. Outras reflexões

Dalvi *et al.* (2015, p. 76, grifo nosso) argumentam que, mesmo com a grande distribuição de livros didáticos pelo PNLD, a presença desses materiais nas escolas “[...] não garante a transmissão dos conhecimentos e nem a apropriação por parte dos alunos dos conteúdos ofertados, principalmente, *pela atual configuração destes manuais*”.

As pesquisadoras ressaltam que uma pesquisa (FERREIRA, 2015, p. 76) constatou grande dificuldade por parte dos professores do estado do Espírito Santo para selecionarem e

se apropriarem da grande oferta de conteúdos, normas curriculares e institucionais, pois o tempo e espaço deles são reduzidos nas escolas.

Os pressupostos apresentados pelos autores se complementam, uma vez que, se a oferta de materiais didáticos é muito grande e o docente não tem muito tempo disponível para se apropriar de forma mais reflexiva desses materiais, ele acaba transmitindo conteúdos presentes nos LDs de maneira mais fragmentada, sem muita conexão com a realidade de seu aluno. Esses preceitos vêm ao encontro de muitos argumentos que já utilizamos até agora, principalmente acerca da discussão de Foucault sobre a hierarquização e burocratização das instituições públicas, chamadas por ele de “instituições modernas”. Esse processo de burocratização descrito pelo filósofo, que abrangeu as escolas regidas sob o sistema político e econômico da Nova Direita, mantém seu formato ainda atualmente, marcado pela exacerbação de normas e parâmetros a serem seguidos pelos profissionais de ensino. Os procedimentos burocráticos, ao invés de facilitar a fruição do trabalho docente acaba por dificultá-lo, como expuseram Dalvi *et al.* (2015) e Farias (2015).

Desse modo, observamos que nossas constatações sobre a política de organização, seleção e distribuição de materiais didáticos no estado de São Paulo não divergem da política para esse mesmo fim no estado do Espírito Santo. Isso pode estar relacionado ao fato de os dois estados, assim como os demais do país, seguirem os parâmetros curriculares de ordem nacional e por adotarem as normas do PNLD, pois o programa é o único que avalia as coleções de LDs ofertados às escolas.

Mesmo que a análise de Dalvi *et al.* centre-se no *corpus* formado por LDs de língua portuguesa do ensino médio, o foco é destinado à compreensão dos textos literários de LE que neles estão incorporados. Assim, o eixo da pesquisa desse grupo é semelhante ao nosso e nos fornece subsídios para analisarmos nosso *corpus*.

Segundo Dalvi *et al.* (2015, p. 76):

[...] o papel que os livros didáticos desempenham na formação do cidadão pode ser de influência ou até manipulação acerca de determinados assuntos, pois vê-se que muitas obras didáticas foram produzidas com o objetivo de formar uma determinada opinião acerca de algum país ou acontecimento, de manter a identidade nacional de um povo, e até de excluir ou priorizar algumas culturas.

Fica claro que o estudo de Dalvi *et al.* (2005, p. 76) defende a existência de uma priorização de determinados conteúdos culturais em relação a outros nos LDs, com o “[...] objetivo de formar uma determinada opinião acerca de algum país ou acontecimento, de manter a identidade nacional de um povo, e até de excluir ou priorizar algumas culturas”. Tal

fato coincide com o fundamento de manipulação ideológica da linguagem proposto por Rossi-Landi (1985), para quem a linguagem pode ser uma mercadoria de troca e dominação ideológica utilizada pelas classes dominantes.

As constatações de Dalvi *et al.* são compatíveis com os dados que levantamos a partir da busca feita pela nacionalidade dos autores dos textos literários de nosso *corpus*, que eles são predominantemente de nacionalidade espanhola. Outro fator que nos chamou atenção foi o fato de encontrarmos autores de outras línguas estrangeiras, pois nossa coleção destina-se ao ensino de ELE.

O quadro a seguir mostra a nacionalidade dos autores dos textos literários presentes em nosso *corpus*:



Gráfico 01 – Nacionalidade dos autores dos textos literários analisados

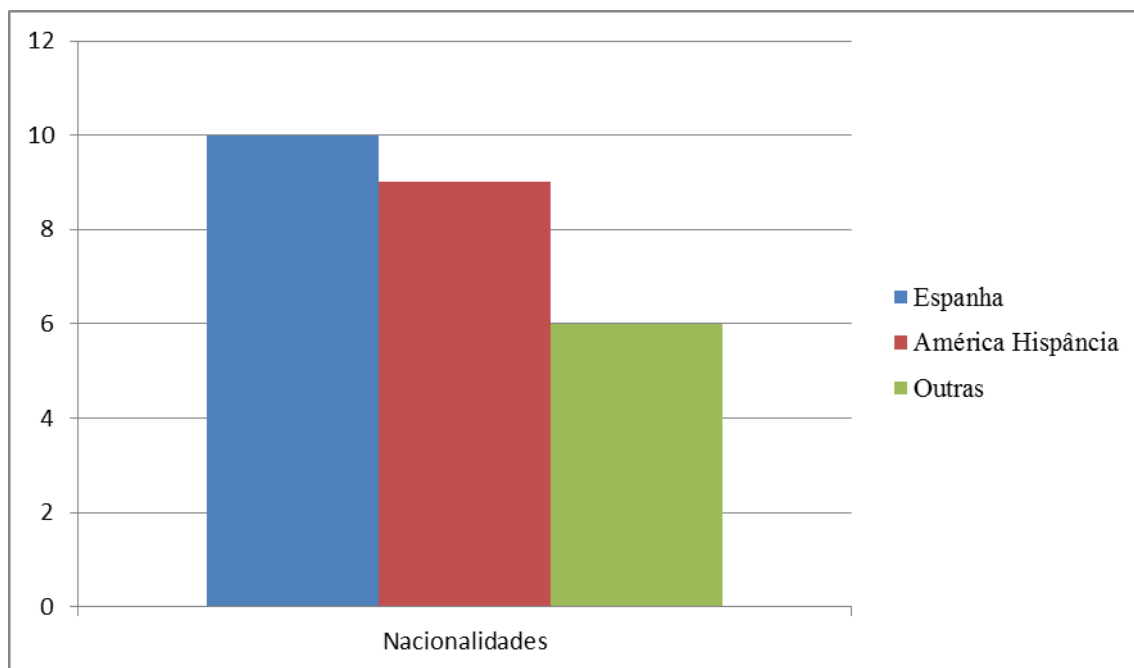


Gráfico 02 – Divisão das nacionalidades dos autores dos textos literários analisados

Pela análise dos gráficos, notamos a predominância de textos literários escritos por autores originários da Espanha (totalizando dez fragmentos). Em seguida, vêm os autores de origem da Hispano-americana, pertencentes à nacionalidade uruguaia, argentina e chilena (com nove trechos), e logo após, os demais autores são provenientes da Europa, de países como Itália, Reino Unido, Áustria e Alemanha (somando seis textos no total). Dessa forma, comparando as nacionalidades verificadas, percebemos que a quantidade de textos de autores de origem europeia, excetuando a Espanha, é de proporção quase equivalente à de textos de autores provenientes dos países da América Hispânica.

Textos de autores de origem colombiana, mexicana, equatoriana, venezuelana, paraguaia, boliviana e peruana, por exemplo, não tiveram suas literaturas representadas na coleção. Em contrapartida, outros textos de autores originários de países que não fazem parte da América Hispânica ou Espanha foram incluídos nos exemplares. Esse fato nos permite retornar à reflexão de Dalvi *et al.* (2015) e enfatizarmos que a argumentação das autoras é condizente com o levantamento da nacionalidade dos autores dos textos literários de nosso *corpus*, confirmando que a cultura de países europeus é enaltecida em detrimento da cultura dos países hispano-americanos. De igual forma, tais decorrências convergem com o pensamento sobre a dominação ideológica da linguagem proposta por Rossi-Landi (1985), pois por meio de nossa ilustração confirmamos que, mesmo com a proximidade geográfica entre o Brasil e países hispano-americanos, e as políticas públicas de estreitamento de laços

entre esses países, alguns materiais didáticos destinados ao estudo da LE preservam a cultura europeia como referência cultural até hoje.

Talvez não seja possível englobar uma quantidade de textos literários de todas essas nacionalidades que descrevemos; no entanto, os textos pertencentes a autores que não são de origem espanhola ou hispano-americana poderiam ser substituídos pelos que o são. O próprio PNLD contempla os ideais de nossa observação em seu critério: “XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica” (2011b, p.18-19, grifos nossos), mais precisamente em seu subitem oitenta e nove: “Existem oportunidades para o aluno compreender a *heterogeneidade* dos usuários da *língua estrangeira* estudada, *em relação à nacionalidade*, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc.?”. Assim, constatamos que o programa que avalia os LDs considera a necessidade dos aprendizes da LE de entrar em contato com a diversidade de conteúdos e que também precisam estar baseados nas variadas nacionalidades dos falantes da língua a ser estudada.

Vemos por meio dos gráficos disponibilizados e comentados anteriormente, que demonstram a seleção das nacionalidades dos autores do conjunto de textos disponíveis no corpo da coleção estudada, que talvez não haja como o aluno perceber a heterogeneidade dos falantes da língua espanhola. A representatividade de textos dos países falantes do idioma no LD é muito desigual: dos vinte e cinco excertos literários da coleção, apenas nove são de autores de países da América Hispânica e dezesseis de autores de países europeus. A nacionalidade predominante dos autores é a espanhola, somada a dos outros autores de origem europeia representa um total de 68% de textos de autores provenientes da Europa. Com isso, notamos a presença de um Eurocentrismo⁶⁶ no conjunto de livros de nosso *corpus*.

Santos (2014, p. 48, grifo nosso) complementa nossa reflexão:

Ao aprender uma língua estrangeira, o aluno deve ser direcionado ao acesso a produções culturais e a interação com falantes de regiões, países, culturas, etnias diferentes; portanto as coleções do PNLD devem contemplar as variedades linguísticas. É importante a ressalva de que todos esses aspectos devem estar relacionados aos contextos de vida do aluno, ou seja, os *aspectos contrastivos da língua* devem aparecer *por meio do enfoque intercultural*, o que significa dizer que a

⁶⁶ “É evidente que o eurocentrismo ficou impregnado na formação escolar brasileira, juntamente com a discriminação racial e a difusão errônea da superioridade branca [...] Antes da lei 10.639/03, a influência positivista europeia se fazia presente nos livros didáticos seguindo padrões centenários de ensino, em favor da superioridade branca europeia, mas, com a aprovação da lei, se caminha para uma mudança a longo prazo, mesmo que de forma obrigatória, trará benefícios para a educação brasileira, ainda que tenhamos que aprender a trabalhar com os temas”. (p.257; 259). In: MORAES, Rubens Nunes. “Equívocos da visão eurocentrista em livros didáticos brasileiros sobre África e africanos”. *Historien* (Petrolina). ano 4, n. 9. Jul/Dez 2013: 256-268. Disponível em: <http://revistahistorien.com.br/arquivos/Texto17_Rubens%20Nunes%20Moraes.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

cultura do aluno deve ser sempre levada em conta no processo de aprendizagem da LE.

A literatura de qualquer língua fornece muitos elementos culturais que permitem ao discente e aprendiz de uma LE entrar em contato com os “aspectos contrastivos”. Eles são os traços culturais locais de uma determinada nacionalidade, que, ao mesmo tempo, podem ser identificados e aproximados com a cultura da língua materna do estudante do idioma. Esse processo pode ser feito de forma sadia, caso a leitura do texto seja cuidadosa e o docente, por meio do diálogo, inspire o aluno a estabelecer paralelos entre os traços culturais da língua estrangeira aos da língua materna. Um exemplo desse processo pode ser ilustrado com um trecho da obra *Cem anos de solidão* (1967), do escritor Gabriel García Márquez:

Foram eles os primeiros mortais que viram a vertente ocidental da serra. Do cume nublado contemplaram a imensa planície aquática do grande pântano, espreada até o outro lado do mundo. Certa noite, depois de andarem vários meses perdidos entre os charcos, já longe dos últimos índios que haviam encontrado no caminho, acamparam às margens de um rio pedregoso cujas águas pareciam uma torrente de vidro gelado (MÁRQUEZ, 1967, p. 27).

O excerto acima elucidada o surgimento de Macondo, a aldeia fictícia que representa a origem da Colômbia e a saga da família Buendía. O enredo mistura fatos históricos do período retratado do país, mesclando-os com elementos fantásticos. Os acontecimentos descrevem a fundação do povoado, que tem origem de forma isolada da civilização, sem interferência política e/ou religiosa. Maciel (2009, p. 48), ao analisar esse isolamento, afirma: “Este fato promove uma grande dificuldade de comunicação entre os centros urbanos e os campos, fator este que pode ser estendido por analogia à realidade de grande parte das aldeias colombianas no período”.

A busca por uma construção da identidade do povo colombiano, que Márquez (1967) traz em sua obra, coincide com a trajetória de todo o povo latino-americano que, tendo sua origem em povoados ameríndios⁶⁷, sofreu com a imposição da cultura europeia colonizadora.

⁶⁷ “É comum dividirem-se as populações indígenas da América do Sul, dos tempos anteriores à Conquista européia, em dois conjuntos: os das “terras altas”, isto é, dos Andes, e os das “terras baixas””. Os primeiros, os índios andinos, tiveram suas práticas (econômicas, políticas, sociais ou culturais) relativamente documentadas por “soldados”, missionários ou administradores vindos da metrópole. O fato de terem sido percebidos sob o “manto do incário”, isto é, do Tawantinsuyu (como costumamos chamar o “Império Inca”), acaba, porém, esmaecendo as peculiaridades de vários destes grupos étnicos.

Ainda mais difícil é traçar um quadro dos grupos que habitavam as porções mais meridionais da América antes do contato com o Ocidente europeu, visto serem sociedades muito diversas, cuja personalidade e história deveriam tornar impossível confundi-las umas com as outras. Pertencentes a inúmeros e diversos grupos étnicos, muitas vezes em nomes que nos soam estranhíssimos, eles, de fato, desconheciam seu pertencimento às entidades generalizantes pelas quais passaram a ser nomeados, isto é: guaranis, tobas, guaicurus, chiquitanos,

Por isso, a história não reflete apenas um problema local da Colômbia, mas descreve as lutas e o desejo de afirmação cultural, assim como ocorreu com a miscigenação, de ordem pacífica ou não, da chamada cultura dos povos primitivos à cultura dos povos ditos como “civilizados”. Esses episódios ocorreram em toda América Latina. No entanto, o enredo não deixa de evidenciar a cor própria e particular da cultura colombiana.

Leituras, mesmo que de excertos provisórios no LD, de obras como essa podem levar o aluno a refletir sobre sua condição, contrapondo aspectos culturais de seu país aos dos países de LE estudados por meio da literatura, visto que o acesso ao conteúdo ficcional artístico lhe proporciona um contato ímpar, que nenhum outro tipo de texto pode proporcionar. A literatura promove à sociedade o contato com a sua versão de mundo, não com o mundo como ele é.

Barthes (2003, p. 33), ao discorrer sobre a função do escritor, composta pela manipulação da palavra, pois ela nada mais é que a sua matéria-prima, nos redimensiona para o seu pensamento: “[...] essa palavra é uma matéria (infinitamente) trabalhada [...] uma sobre-palavra, o real lhe serve apenas de pretexto [...] disso decorre que ela nunca possa explicar o mundo, ou pelo menos, quando ela finge explicá-lo é somente para aumentar sua ambiguidade”. Assim, compreendemos que a literatura possui essa faceta única: a de ser capaz de nos mostrar outro mundo, mesmo que baseado no nosso. Portanto, a existência de textos literários nos materiais didáticos é fundamental, principalmente porque podem causar um embate entre culturas distintas nas aulas de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, devido ao fato de os textos literários precisarem ser editados e sintetizados nos LDs, dificulta a possibilidade de sua leitura na íntegra. Entretanto, esse tipo de configuração integral dos textos literários nos LDs não seria possível, pois a confecção de um material didático, como o próprio nome informa, está baseada em uma concepção cuja finalidade visa reunir o conteúdo de forma prática e fácil para o uso.

O conteúdo presente nos materiais didáticos de cada matéria a ser estudada é organizado e estruturado dentro dos livros para servirem ao professor e ao aluno durante todo o ano letivo. Por isso, esse conteúdo precisa ser condensado. O LD não pode ser muito extenso, porque o aluno do EF II e EM possui várias matérias para estudo e necessita transportar, geralmente, mais de um livro para a escola.

Nesse sentido, fica evidente que o LD não foi concebido para ser uma coletânea de textos literários, visto que para isso existem as obras próprias de cada autor, as antologias e as coleções organizadas para vários tipos de proposta, como as compilações paradidáticas, por exemplo. De forma geral, o LD reúne trechos de vários tipos de textos, explicações breves sobre conceitos, figuras, quadros, mapas, informações sobre autores e exercícios. O objetivo, enfim, é reunir conteúdos para facilitar o trabalho docente.

No entanto, com respeito à configuração estabelecida para esse tipo material, que está a serviço de um projeto educacional (direcionado aos estados e municípios do país) e também condicionado à avaliação periódica do PNLD, mesmo tendo vários critérios que colaboram para a seleção de materiais que atendam às expectativas dos programas pedagógicos, é preciso analisar com cuidado todo o conteúdo editado nos LDs, dado que muitas pesquisas que acompanharam o processo histórico desse material apontaram e ainda apontam, atualmente, muitos problemas relacionados à edição de seus conteúdos.

Neste trabalho, tivemos a oportunidade de realizar uma análise mais ampla, de modo a tratamos o LD como objeto e não como fonte, ao compreender a forma como os textos são explorados na coleção *Español ¡Entérate!* e os exercícios elaborados para esses textos. Para a análise, utilizamos como abordagem metodológica os conceitos de alteridade e dialogismo no discurso literário, provenientes do Círculo de Bakhtin. Elencamos tais preceitos, conforme já expusemos em outros momentos do texto, porque consideramos que através do discurso há a constituição do sujeito. Dessa forma, o aluno do EF II, em processo de construção identitária, precisa receber um olhar atento à sua formação educacional. Assim, julgamos que o seu contato com materiais que “respeitem” essa particularidade é um fator e uma parte importante

desse processo. Foi refletindo sobre esse aspecto que elegemos, para a análise, os textos literários do LD de LE, por considerá-los enquanto materiais, sem subestimar o trabalho docente, como protagonistas na formação mais reflexiva do aluno, pois, como já ressaltamos ao longo da análise dos quatro livros da coleção, o texto literário pode transportar o aprendiz da língua para universos ficcionais de culturas muito distintas da sua, proporcionando-lhe um contato ímpar, que somente o discurso literário é capaz de promover:

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*. 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, 2011b, p. 179, grifo do autor).

Defendemos, durante toda a nossa argumentação neste estudo, que o intercruzamento do universo do aluno com o universo literário é capaz de promover uma alteridade devido ao surgimento de um “entrelugar”. Esse “entrelugar” é criado pelo embate dos discursos do sujeito com o discurso literário. A formação dele é regida pelo mesmo movimento de entrecruzamento dos discursos presentes nos textos como constitutivo de seu processo de criação. Vimos por meio das ideias do Círculo de Bakhtin que o discurso complexo literário é constituído também por discursos mais simples, chamados de primários, como as manifestações de falas cotidianas, da mesma forma como dialogam com outros discursos mais complexos, por exemplo, outras manifestações artísticas e outros textos literários, marcando um movimento dialógico, que é manifestado de maneira interdiscursiva ou intertextual, como já explicitamos. Assim, o movimento gerado pela leitura de discursos literários remonta todo esse processo complexo descrito. Ao mesmo tempo em que é capaz de “ordenar a nossa própria mente”, como explica Candido (2011b), todo esse processo é acionado no ato da leitura do texto literário. Podemos, então, entender como o discurso literário é tão intrínseco às nossas vivências, pois ambos são constituídos pela trama dos discursos.

Foi sob esse prisma que consideramos também a perspectiva foucaultiana para o estudo, o filósofo apresenta conjecturas que ressaltam o condicionamento dos discursos institucionais do Estado em conflito com os discursos individuais, nomeados de “falar de si”. Para ele, os discursos de sujeição dos indivíduos aos poderes burocratizantes do Estado foram organizados por meio das instituições que Foucault (2016, p. 31-32) denominou de

“instituições modernas”, que fizeram emergir uma “governamentalidade” política moderna capaz de fixar a identidade dos indivíduos em função de determinados fins.

As centralizações e descentralizações do poder estatal permitiram, por meio de políticas reguladoras, um controle sobre os indivíduos, mas esse controle se deu de forma obliterada. O processo de burocratização ocorreu em várias instituições modernas, como hospitais, presídios e escolas. O resultado foi o excesso de normas e procedimentos que acabaram por particularizar demasiadamente os indivíduos que estavam condicionados a esse processo regulador. Dessa forma, os discursos dos sujeitos que estavam sob esse poder regulador foram convertidos de uma formação mais plural – na qual os indivíduos concebiam mais a sua relação com os outros – para uma formação mais individual, convertendo a centralidade em si mesmo. O filósofo atribui a essas mudanças uma sujeição maior dos indivíduos perante o poder governamental, sem que estes sujeitos tenham consciência de tamanha sujeição; por isso chamada de “biopolítica”. Esses processos estudados por Foucault revela as características que “são imanentes e não externas à educação e seus discursos; os professores e aprendizes são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais (e no interior das quais) eles agem” (SILVA, 2002, p. 106).

Como o currículo e materiais didáticos são parte imanente da educação e recebem diretrizes de modelos oficiais estabelecidos por órgãos governamentais, também não poderiam ficar de fora desse segmento do biopoder. Não estamos afirmando que o MEC ou seu programa PNLD elaboram normas de caráter intencional para uma dominação dos sujeitos envolvidos na recepção do currículo ou materiais, muito menos que os autores dos LDs os desenvolvem propositalmente com essa ideologia. Apenas estamos refletindo, pelas constatações de nosso estudo, a possibilidade de uma perpetuação de estruturas de cunho pedagógico já desgastado, mas que ainda imperam, talvez devido à falta de uma maior comunicação entre as áreas envolvidas, pois sabemos que é mais fácil manter o *status quo* do que tentar modificá-lo.

Sobre o assunto, Foucault (1988, p. 95) adverte que:

Estamos sempre “dentro” do poder, não há como escapar dele, não existe, relativamente a ele, nenhum exterior absoluto [...] Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite apreensão.

Temos que nos conscientizar sobre essa advertência. Sempre estaremos sob essa malha de “poder” tão estudada por Foucault, ou seja, sob as regras sociais, diretrizes institucionais, que exercerão grande domínio sobre nós. Porém, precisamos, enquanto grupos sociais, de regras e condutas morais para o bem viver em comum, enquanto membros de uma sociedade. Entretanto, podemos tentar enxergar determinados procedimentos com desconfiança, quando presumimos que excedem o bom senso e atrapalham nosso crescimento intelectual. Para tal atitude não há uma única possibilidade de escolha que nos leve a um caminho libertador. Para Silva (1994, p. 107), esse tipo de pensamento é utopia:

[...] A tarefa não é derrubar ou transcender mas, através da paródia e do paradoxo, para subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando-as, ao problematizar as desigualdades entre professores e aprendizes, expandindo o domínio da ficção e da contingência nos currículos, experimentando formas alternativas de oferta e administração educacional e, de maneira mais importante, promovendo novas formas de subjetividade.

Segundo o autor (SILVA, 1994, p. 107), a problematização das constatações das relações de poder é um começo, como a “contingência nos currículos” e as “formas alternativas de oferta e administração educacional”; incidências essas que não conseguimos observar na elaboração dos materiais didáticos. Por isso, devemos apontar essas lacunas para procurarmos alternativas a fim de estimular, tanto os alunos como os professores, a buscar novas formas de contorná-las.

Um passo a ser dado para esse caminho pode ser feito pelo estímulo ao universo literário nas aulas de LE e de língua materna. A presença de textos literários nos materiais didáticos e o aumento do acervo literário nas instituições de ensino contribuem para o enriquecimento cultural, a alteridade e a dialogia, e podem estimular o prazer pela leitura, como podem promover essas “novas formas de subjetividade” descritas pelo autor (SILVA, 1994, p. 107).

Pela análise que realizamos sobre as edições dos textos literários e exercícios presentes nos quatro livros da coleção *Español ¡Entérate!* (2009), em consonância com os fatores históricos que levantamos acerca do processo de formação do PNLD, dos PCNs, das OCEM e da formação do currículo do estado de São Paulo, verificamos que os fundamentos de Foucault vão em direção aos conceitos do Círculo de Bakhtin, mesmo que trabalhados de modo distinto, no sentido de que o sujeito constrói o discurso e também é construído por ele, pelas interações constantes com os outros. Essa constatação denota que a burocratização educacional, da qual faz parte todo esse aparato de programas institucionais e documentos

oficiais, foi planejada, em tese, para a melhoria do processo educacional. Todavia, o excesso de diretrizes e a falta de coordenação entre elas podem provocar nos sujeitos envolvidos nesse processo uma sensação de segmentação e perda de autonomia.

Constatamos que os textos literários são explorados na coleção em forma de excertos curtos, com supressões que, em alguns casos, não são sequer citadas. Além disso, mesmo considerando o fato exposto no início da conclusão, de que não há como os textos serem editados com seu conteúdo completo, é necessário que a escolha dos trechos seja pautada em um critério que abarque um cuidado com a supressão feita, no sentido de não desconfigurar o seu reconhecimento enquanto discurso literário. Uma escolha que seja baseada em trechos com uma maior representatividade do conteúdo da obra, conforme ressaltamos com o texto *Otroso*, estudado no capítulo do livro do nono ano, a partir do qual mostramos que o recorte feito na narrativa não permitiu que as metáforas presentes na linguagem sobre a ditadura na Argentina fossem reconhecidas pelo aluno.

Os exercícios elaborados para os textos literários, de forma geral, excetuando duas ou três formulações, seguiram um modelo de evidenciação do aspecto estrutural da língua, com foco na exploração da gramática do idioma e a formatação de grande parte deles é para preenchimento de palavras em lacunas. As atividades abordaram os textos literários como auxiliares para a aprendizagem de conjugação verbal, pronúncia, treino de vocabulário e levantamento de informações explícitas no texto. Não houve, de modo amplo, uma abordagem feita pelos exercícios que tratasse os textos baseada na concepção de gênero do discurso ou articulasse a escrita e leitura deles aos diversos campos sociais, ou seja, que concebesse o texto literário como parte de um contexto histórico, social e cultural, com exceção da atividade sobre a escrita de um diário que estudamos no capítulo do sétimo ano. cremos que seja possível a elaboração de exercícios que possam intensificar essa “plurissignificação” textual (aspectos culturais, sociais e históricos), com a abordagem do texto, acionando, por exemplo, trechos que contenham mais elementos culturais e/ou artísticos que diferenciem o discurso literário de outros tipos de discursos menos complexos.

Parece que, com tais argumentos, instauramos um paradoxo, pois propusemos uma reelaboração dos exercícios didáticos destinados aos textos literários de nosso *corpus* e, ao mesmo tempo, defendemos a não didatização da literatura e seu uso de forma utilitarista, como está enfatizado em nossa “Introdução”. No entanto, com base em Ferreira (2012, p. 267, tradução nossa), justificamos essa questão:

Definitivamente, é imprescindível ampliar o espaço da literatura nas aulas de língua, visto que a competência literária faz parte do processo de ensino e aprendizagem para a aquisição da competência comunicativa nas línguas estrangeiras. É um elemento a mais que aproxima o aprendiz a uma formação mais significativa a partir da reflexão⁶⁸.

O aluno pode ter contato com textos literários por meio do acesso à biblioteca de sua escola ou por intermédio do professor; entretanto, as instituições públicas de ensino não possuem um acervo muito variado de obras de língua portuguesa e, em relação à LE, ele é quase nulo. Por essa razão, muitas vezes, o acesso aos textos literários se dá exclusivamente pelo LD. Considerando tais informações, a aprendizagem mais reflexiva do ELE, pelo acesso à literatura, como afirma Ferreira (2012), pode ser iniciada pelo contato que o aluno estabelece com a arte literária através dos materiais didáticos.

Nosso estudo também permitiu refletir sobre o perfil dos textos literários que são utilizados por nosso *corpus*. De acordo com o levantamento que fizemos, dos vinte e cinco excertos, mais da metade é proveniente de coleções paradidáticas, fator que representa o reflexo de um mercado que vem crescendo muito atualmente, pois são coletâneas de textos destinadas a um determinado perfil de leitor, isto é, ao público infanto-juvenil: “Desde a década de 80 até o presente, as editoras têm investido num mercado considerado amplo e promissor”. A concepção desses livros parte do pressuposto de que “Os livros paradidáticos atendem à Literatura e a todas as outras disciplinas, procurando ajudar professores e enriquecer a vida do aluno” (LAGUNA, 2001, p. 48). Laguna nos apresentou um aspecto importante sobre a representatividade dos livros paradidáticos para o universo escolar, já que eles fazem parte de um projeto de escrita para auxiliar alguns assuntos em aula e incentivar a leitura:

São características dos paradidáticos: preços populares; longa vida editorial; direcionamento a crianças e jovens, além do espaço escolar; temas literários e transversais; linguagem mais acessível. Quanto ao conteúdo, temas que a escola jamais pensou em abordar encontram-se em livros de autores responsáveis que procuram participar no salto cultural que o país quer dar (LAGUNA, 2001, p. 48).

As características discutidas por Laguna (2001) nos mostram uma faceta positiva da utilização dos livros paradidáticos nas instituições de ensino. Assim como a autora, acreditamos que o projeto do qual eles fazem parte pode (por que não?) auxiliar no processo

⁶⁸ Texto original: *En definitiva, es imprescindible ampliar el espacio de la literatura en las clases de lengua, puesto que la competencia literaria hace parte del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la adquisición de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Es un elemento más que acerca el aprendiz a una formación más significativa a partir de la reflexión.*

de iniciação à leitura, devido à linguagem acessível e ao direcionamento temático ao público infantil e juvenil. Mas temos que observar que em nosso estudo eles compõem mais da metade dos textos apresentados como literários. Os textos considerados provenientes de obras clássicas, por já fazerem parte da literatura, perderam espaço no LD. Dessa forma, como as escolas já são pouco providas de uma variedade de textos escritos em outros idiomas, cremos que os textos clássicos precisam ter mais espaço no LD.

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (CANDIDO, 2011b, p. 189).

O texto de Candido é da década de 1980, mas a realidade da população e o acesso à literatura, que ele chama de erudita e nós chamamos de clássica, não mudou muito. Apesar da universalização do ensino, garantindo a quantidade de vagas para a demanda existente (nas escolas estaduais de São Paulo) e a expansão das políticas públicas, com programas que visem ao aperfeiçoamento dos currículos, como os PCNs e as OCEM, esses mecanismos ainda não destituíram “as barreiras” que impedem os “produtos literários” eruditos de circular. Alguns “tijolos” dessas “barreiras” encontram-se também na construção da configuração do LD, pois ele não deixa de ser um documento histórico que revela uma faceta da realidade escolar.

Desse modo, conseguimos vislumbrar que o exercício dos mecanismos de poder explorados por Foucault, presentes nos materiais didáticos, programas e currículos escolares, podem ser manifestados também pelo setor editorial, pois com a abertura das fronteiras comerciais brasileiras para o mercado internacional – movimento ocorrido intensamente na década de 1990 –, o poder das editoras transnacionais aumentou. Nesse sentido, o domínio das editoras europeias em nosso mercado, para fornecimento de materiais didáticos de língua espanhola, pode ter se convertido em um eficaz mecanismo de publicidade das próprias editoras para venda de suas coleções paradidáticas, como verificamos a partir da análise dos textos literários que estudamos. Editoras como Alfaguara, Santillana e Anaya são as responsáveis pela edição de vários textos presentes em nosso *corpus*, sendo que a Alfaguara e a Santillana pertencem ao Grupo Prisa.

Cassiano (2007, p. 3) destaca o Grupo Prisa e Santillana como os gigantes editoriais de publicações escolares do mercado europeu, juntamente com outros cinco grupos. Entre as

grandes empresas do mercado mundial de materiais didáticos estão três empresas brasileiras: FTD, Saraiva e Abril Educação⁶⁹. Dessa forma, não cremos ser coincidência que, entre os textos literários encontrados na coleção *Español ¡Entérate!*, seis deles sejam de coleções paradidáticas provenientes desses grupos editoriais: *Querida Susi, querido Paul* e *La Bruja Mon* pertencem à coleção Barco a Vapor da Editora SM, que é comercializada pela Saraiva, editora dos livros didáticos de nosso corpus. Os textos *El regreso al cuaderno de hojas blancas* e *Amelia, la trapezista* pertencem à coleção *El duende verde*, comercializada pela Anaya e os textos *Otoso* e *Los telepiratas* são editados pela Alfaguara.

Sobre as constatações da relação do mercado editorial e a publicação de textos paradidáticos dessas coleções nos LDs, é necessário um estudo mais amplo, que examine várias coleções aprovadas pelo PNLD de língua espanhola, desde seu início, para verificar se os outros exemplares aprovados e distribuídos às escolas públicas estão seguindo essa vertente ideológica que encontramos em nosso corpus.

Nosso trabalho considerou a coleção *Español ¡Entérate!* como objeto de estudo, pois investigou as várias relações entre a compilação de textos literários e a elaboração de exercícios provenientes destes textos como parte da configuração do material, como também as possíveis implicações de seu uso no cotidiano escolar. Pela análise da exploração de tais textos no LD de LE, com uma abordagem metodológica baseada nas concepções de alteridade e dialogismo do discurso do Círculo de Bakhtin, constatamos que, de forma geral, o resultado da edição e confecção das atividades não privilegiou a formação do aluno como um sujeito constituído pelo intercruzamento de seus discursos com os discursos de outrem.

O contexto histórico que exploramos acerca dos programas como o PNLD, o vislumbre de alguns aspectos de documentos oficiais como os PCNs, OCEM e currículo do estado de São Paulo, bem como uma visão mais geral da inclusão da língua espanhola no Brasil, permitiu-nos fazer uma articulação entre macro (políticas públicas) e micro (livro didático) mecanismos de poder, exercidos pela burocratização das instituições. Por meio desses poderes institucionais, a sujeição do indivíduo aos mecanismos de poder ficou tão diluída entre os diversos espaços ocupados por ele, como a escola, que a sua percepção sobre esse processo também se diluiu. Dessa forma, abordagens de ensino que privilegiem, também no LD, o diálogo entre aluno, professor e texto literário para o estudo, tanto da LE como da língua materna, é fundamental para que esse sujeito da educação possa refletir sempre sobre sua condição.

⁶⁹ Segundo o site da própria editora. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/as-54-maiores-editoras-do-mundo-e-as-brasileiras-entre-elas>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

Portanto, o uso da literatura no LD precisa ser revisto com muito critério, assim como o investimento na formação docente ampliado, pois a recepção discente do conteúdo a ser aprendido depende do resultado dessa relação, ou seja, depende da forma como os materiais são utilizados pelo professor.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Teoria Estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1982.
- AMORIM, Galeno (Org.). *Políticas públicas do livro e leitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- ANAYA. *El cuaderno de hojas blancas*. Madrid: Anaya, 2006. (El duende verde). Disponível em: <http://www.anayainfantilyjuvenil.com/pdf/proyectos_lectura/IJ00015906_1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, Catya Marques Agostinho. *O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção*. In: SEPECH Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas, 4, 2012, Londrina: UEL, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- ARISTÓTELES. *Poética e tópicos I, II, III e IV*. Trad. Marcos Ribeiro de Lima. São Paulo: Hunter Books, 2013.
- ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *Literatura e letramento – Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.1-9. Disponível em: <www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. Organização e notas da edição russa: Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. *The Dialogic Imagination*. Trad: Holquist Michael *et al.* Texas: University of Texas, 1981.

BANCO MUNDIAL. Sector de Educação. 2003. World Bank – *Guia operacional para libros de textos y material de lectura*. Tradução para o CERLALC por Gladys Arango. Bogotá: Cerlalc.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEDIN, Vgínia; BRABO, Gabriela. A evolução da escola pública no Brasil: do século XVIII ao século XXI. *Revista do Curso de Direito da FSG*, Caxias do Sul, p. 183-195, 2004.

BERG, Karine Cristina Manzo; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura de literatura infantil em livros didáticos brasileiros. In: *Seminário de literatura infantil e juvenil*, 5, 2012. Florianópolis, UFSC, 2012. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem09/karineberg.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BOBBIO, Noberto *et al.* *Dicionário de política*. Trad. Carmen C, Varriale *et al.* Trad. João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRAIT, Beth.(Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Prefácio. In: *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. Organização e notas da edição russa: Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013, p.1-15.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 281-290.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. *Edital de Convocação PNLD 2011* – Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica: CEPLI – Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático, 2011a. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf>. Acesso em: 20 ag. 2015.

_____. *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Ministério da Educação. SEDIAE/INEP. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar.1996. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=19510. Acesso em: 20 ag. 2016.

_____. *Lei Nº. 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. *Orientações Curriculares para o ensino médio*, volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria

de Educação Básica, 2006. 239p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998. 120 p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. *Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011*. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2011b. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 20 ag. 2015.

_____. *Tratado de Assunção*. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, 1991. Disponível: <www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRUN, Milenna. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.) *Recortes interdisciplinares na sala de aula de língua estrangeira*. Preparação de originais e revisão de textos: Tânia de Aragão Bezerra Magel Castilho de Carvalho. Salvador: EDUFBA, 2004, p.73-104. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16423/1/RECORTESINTERCULTURAIIS_Repositorio.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral *et al.* *¡Español Entérate !* São Paulo: Saraiva, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011a.

_____. *Na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011b. p.171-194.

CANDIDO, Antonio *et al.* *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CASSIANO, Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – a entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2007.

CATÁLOGO LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL/ 2015. Buenos Aires: Alfaguara Infantil – Juvenil. Disponível:
<https://issuu.com/alfaguarainfantiljuvenil/docs/catalogo_lij_2015__1_>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CATÁLOGO EL DUENDE VERDE. Madrid: Anaya, 2015. Disponível em:
<<http://www.anayainfantiljuvenil.com/catalogos.php>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHATIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHIAPPINI, Lúgia. (Org) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. Do manual: Pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In: CHIAPPINI, Lúgia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 95-100.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia Fernandes Abreu. *Keep in mind*. São Paulo: Scipione, 2011.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30. p. 549-566, set./dez.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: PÉREZ SILLER, Javier; RADKAU GARCÍA, Verena. (Coord.). *Identidad en el imaginário nacional*. Reescritura y enseñanza de la historia. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla; Colegio de San Luis y Georg Eckert Institut, 1998. p. 169-180.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do Livro Didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 33-43.

COSTA, Amanda Silva Falcão da; SUASSUNA, Livia. Livro didático de literatura no ensino médio e texto literário. *Interdisciplinar*. Ano 5, v. 2, jul.-dez. de 2010, p. 63-75. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1207/1045>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CRUZ, Elúzia Lisboa da. A literatura de ficção em livros didáticos do EF. In: Anais do II Seminário Nacional Literatura Cultura, v. 2, São Cristóvão: GELIC, 2010. Disponível em: <http://200.17.141.110/senalic/II_senalic/textos_completos/Eluzia_Lisboa_da_Cruz.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.

DALVI, Maria Amélia. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação. *Eutomia*, Recife, 11 (1). p. 386-406, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/233/223>>. Acesso em 06 out. 2015.

DALVI, Maria Amélia *et al.* A literatura produzida em língua estrangeira no livro didático e o leitor juvenil. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 74-92, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3918/3148>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 97-110.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* *Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família*. Rio de Janeiro: Educ, v. 22, n. 85, p.1027-1056. Out./dez./2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400008>. Acesso em 16 mar. 2016.

DOMINGO, Luciana Contreira. *O ensino da cultura através dos livros didáticos de ELE: que cultura ensinamos?* 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2011.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

ECO, Humberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Leitura do Texto Literário*. Lisboa: Presença, 1993.

_____. *Obra Aberta*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FAÏTA, Daniel. A noção de “Gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Ana Lucia G. de. *Ideologia no livro didático*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FARIA, Pablo Picasso Feliciano de. *Os PCN e a aula de português*. Unicamp. IEL, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. *Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Eutomia*. 10. ed., dez. 2012, p. 265-281. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/811/598>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

FERREIRA, Héber. *Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e estudantes de uma escola pública estadual de Ensino Médio*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana Luz Pessoa de. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

FNDE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução Nº 42*. De 28 de Agosto de 2012. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987a.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Trad. Marta Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo de epistemologia. In: Idem. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987b.

FRANCO, Zelir Maria Bieski. *A literatura no livro didático: seus efeitos na prática dialógica do aprendizado de inglês*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FREINET, Elise. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editora Estampa, 1978.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAG *et al.* *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Proposta curricular de língua estrangeira moderna - espanhol: 1º grau*. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

_____. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação. Coord. geral Maria Inês Fini. Coord. de área Alice Vieira. 2.ed. São Paulo: SE, 2011, 260p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

_____. Secretaria da Educação. *Saresp - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. Secretaria da Educação. *Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. Secretaria da Educação. *Centro de Estudo de Línguas*. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

HARMUCH, Rosana Apolonia; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. *Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, 1993.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=654&dd99=pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

JUNGER, Cristina Vergnano. *El reto del trabajo con comprensión lectora en E/LE para profesores y estudiantes brasileños*. In: FIAPE. I Congreso Internacional: El español lengua del futuro. Toledo, 20-23/03-2005. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_09Vergnano.pdf?documentId=0901e72b80e4ced9>. Acesso em: 10 mar. 2016.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, n. 2, 2001. p. 43-52. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81>. Acesso em: 06 set. 2016.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1958.p. 69; 326-27.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964- 1985). *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do estado de São Paulo*, n. 36, 2009, p.1-10. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional*, n. 5, 2014. Araraquara. Disponível em:

<http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedanelopes.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 33-52.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana Luz Pessoa. (Org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1999, p. 63-79.

LOPES, Nataly Carvalho *et al.* *Uma análise crítica da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder*. In: ENPEC – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, 7, 2009. Florianópolis, 08 nov. 2009. Disponível em: <www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/312.pdf>. Acesso em 18 mar. 2016.

MACIEL, Bruno. *Cem anos de solidão: uma reflexão sobre a problemática na identidade na América Espanhola*. *Ibérica – Revista Interdisciplinar de estudos Ibéricos e Ibero-Americanos*. v. 3, n. 10, Juiz de Fora, abr-jul 2009. p. 46-54. Disponível em: <<http://www.sophiaweb.net/repositorio/iberica/iberica10/identidade-hispanoamericana-maciel.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

MAGALHÃES, Jéssica Teixeira. Análise semiótica do filme “Mais estranho que a ficção”. *Estudos semióticos*. v. 5, n. 2, São Paulo, nov. 2009, p. 8-19. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49242/53324>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINS-COSTA *et al.*, Elzimar Goettenauer de. Leitura e escrita de gêneros textuais em livro didático de espanhol. *Linguagem & Ensino*, v.18, n. 2, Pelotas, jul./dez. 2015, p. 379-402.

MARQUES, Amadeu Onofre da Cunha Coutinho; SANTOS, Denise Machado dos. *Links – English for tens*. São Paulo: Ática, 2011.

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Cem Anos de Solidão*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

MARTIN, Ivan Rodríguez. *Saludos – Curso de Lengua Española*. São Paulo: Ática, 2009.

MATEOS, Pilar. *La bruja Mon*. 31. ed. Ediciones SM, 2014.

MELLO, Guiomar Namó. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MENDES, Edleise. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MODRO, Marcos Vinicius. Gêneros discursivos e a escola: reflexões sobre as contribuições dos estudos do letramento para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna. In:

OSORIO, Ester Myriam Rojas (Org.). *Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MORAES, Fernando Silveira. *Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep - Piracicaba, 2010.

MORAES, Rubens Nunes. Equívocos da visão eurocentrista em livros didáticos brasileiros sobre a África e africanos. *Historien*. ano 4, n. 9, Petrolina, jul./dez. 2013, p.256-268.

Disponível em:

<http://revistahistorien.com.br/arquivos/Texto17_Rubens%20Nunes%20Moraes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Fólio – Revista de Letras*. v. 2, n.1, Vitória da Conquista, jan-jun-2010, p.101-111. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/39/277>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

MUNIZ, Camila Dantas; CAVALCANTI, Ilane Ferreira. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Holos*. ano 25, v. 4, 2009, p. 48-56. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/345/285>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

NOVODVORSKI, Ariel. *O discurso mercantilista na promoção do espanhol no Brasil: uma abordagem crítica*. São Paulo: USP, 2006. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/45_Ariel_N.pdf&gws_rd=cr&ei=vUtwV7ePG4L-wQS86ZuYAg>. Acesso em: 24 ag. 2016.

NUNES, Izabel Cordeiro dos Santos. *O texto literário no ensino fundamental*. Secretaria da Educação. Governo do Paraná. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_izabel_cordeiro_santos.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

OLIVEIRA, Aline Vieira Bezerra Higino. *As políticas linguísticas e o ensino de língua espanhola na gestão pública*. In: CIPLOM - Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL - Línguas, sistemas escolares e integração regional, 1, Foz do Iguaçu, 19 a 22 out. 2010. Disponível em:

<<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/aline-vieira-oliveira.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. *A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 7, Porto. (14, 15, 16 ab. 2014). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiraOliveira_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2015.

ORSI, Vivian; FORMIGONI, Isabela Menezes. O léxico e a moda: anglicismos nas manifestações linguísticas do blog *The Blonde Salad*. *Revista Trama*. Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 20, jul.-dez. 2014, p. 97-110. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/122510>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

OSORIO, Ester Myriam Rojas. (Org.). *Mikhail Bakhtin: a poética sociológica e os estudos culturais*. São Carlos: Pedro & João, 2012.

_____. *Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação*. São Carlos: Pedro & João, 2011.

_____. Pensando en una política lingüística para el Mercosur. *Lengua y Literatura Mapuche*, n. 12-13, 2006-2008, p. 161-172. Disponível em: <<http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/indoamericana/article/viewFile/592/527>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PAIVA, Regiane Santos Cabral de. *O lugar do texto literário na formação de professor de espanhol da UERN: programas de disciplinas e crenças dos professores*. Dissertação (Mestrado em Letras). 2012. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PESSOA, Fernando. *Novas poesias inéditas*. Dir., rec. e notas Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 211-224.

PLAN LECTOR PRIMARIA. SM, 2014. 25 p. Disponível em: <<http://ebookinga.com/pdf/plan-lector-sm>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

PICCHIONI, Marta Serra Young. Modernidade líquida. Resenha. *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. ano 2, n. 3, set. 2008, São Paulo, p. 180-85. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11478/13246>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PINA, Fabiana. Acordo MEC – USAID: ações e reações (1966-1968). In: *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Educação*. ANPUH/ SP – USP. São Paulo. (CD-Room). Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93369/pina_f_me_assis.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura, literatura na formação da “comunidade de leitores”*. Tese (Doutorado em Educação). 2006. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006.

PONZIO, Augusto. *A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad. Valdermir Miotello. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, Cláudio da Silva. PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais: globalização, ensino e ética. *Revista Mestrado História*, Vassouras, v. 4, n.1, p.117-130, 2001/2002.

Disponível em:

<http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v4n12001/pdf/005_v_4_n1_2001.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. *A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001)*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

RITCHER, Marcos Gustavo. O material didático no ensino de línguas. In: *Linguagem e Cidadania*. Santa Maria, edição de 14, jul-dez 2005. Disponível em:

<<http://www.ufsm.br/linguagemecidadania>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. A política educacional do governo Serra. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5. 16 a 19 ag. 2009, Uberlândia. Disponível em:

<<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos.

Nuances: estudos sobre educação. ano 17, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a diversidade Cultural e a função das instituições escolares. In: SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998, p.129-151.

SANTOS, Ana Cristina dos. *O discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Publicações Departamento de Letras Neolatinas. UERJ/IL e UVA. 2011.

Disponível em:

<http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a5n5/estlin/anacristina_santos.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

SANTOS, André Luiz dos. *Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do Plano Nacional do Livro Didático 2011*. 2014.

Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2014.

SANTOS, Éder Fernando. *O ensino superior no Brasil e os acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira*. Dissertação de Mestrado. 2005. Universidade Estadual de Maringá - Maringá, 2005.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)*. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese (Doutorado em Letras).

2004. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - Campinas, 2004.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Edital de abertura de inscrições para PEB II. 2013, 17 p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/568.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2016.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino médio*. 2011, 60p.

SAVIANI, Demerval *et al.* *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEDYCIAS, João. *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2009.

SERRANI, Silvana. *Discurso e leitura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005

SEVERO, Cristiane Gorski. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa Bonvino (Org.). *Série Bakhtin – Inclassificável*. v. 3 – Círculo de Bakhtin: pensamento internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-166.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo; FRITZEN, Celdon. Ensino de Literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 12, n.3, set. -dez. 2012, p. 270-78. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2236/2377>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação por escrito*. Porto Alegre, v. 5, n.1, p.17-29, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14919/11497>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era pós-método; o professor como um intelectual*, 2008. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. O sujeito da educação: problematizações e desdobramentos a partir da noção de cuidado de si. *POIÉISIS – Revista do programa de pós-graduação em educação*, UNISUL - Tubarão, p.86-102, 2011. Número Especial: Biopolítica, Educação e Filosofia. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/751/702>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SILVA, Maria Francisca da. Análise do livro didático de espanhol do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014. *Ensino de Multidisciplinaridade*, São Luís, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015, p. 107-129. Disponível: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/3895/2042>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, Fábio Marques de. *Espanhol - língua estrangeira para brasileiros: políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2009. Programa de pós-graduação em educação - Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009.

SOUZA, Tassiana Quintanilha de. *A inclusão da língua espanhola na educação brasileira*. Secretaria da Educação. Governo do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Cândido da. *Conversando sobre Ética e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SZABO, Tibor. Concepção da antropologia filosófica no século XX: de Sartre e Gramsci a Abbagnano. *Mediações*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 324-340, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/8214/7176>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

TEIXEIRA, Wagner Barros. *A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). 2009. Programa de Mestrado em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

TEMPLE, Giovana Carmo. Aufklärung e a crítica kantiana no pensamento de Foucault. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. 14 jan. 2009, p. 225-246. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/83328/86352>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

TERRAZAN, Eduardo A; ZAMBON, Luciana Bagolin. *Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos*. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação Da Região Sul, 9, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2386/97>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

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

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 200.p. 125-193.

VOLOSHÍNOV, Valentin Nikolaevich. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie (1926). In: TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981. p. 181-215.

VOLOSHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. Trad. Michel Lahude e Yara Frateschi Vierira. São Paulo: Hucitec, 2014.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *A teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. *O ensino da língua materna*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

ANEXO A

3

Donde vivo hay de todo

ESCUCHAR



Escucha y completa los poemas:

La plaza de la torre
(Antonio Machado)

La plaza _____ una torre,
la torre _____ un balcón,
el balcón _____ una dama,
la dama, una blanca flor.

Ha pasado un caballero, *caballero*
— ¡quién sabe por qué pasó!
y se ha llevado la plaza,
con su torre y su balcón, *torre y balcón*
con su balcón y su dama,
su dama y su blanca flor.

(MACHADO, Antonio. *Poesías completas*.
Madrid, Editorial Espasa-Calpe, 1994.
p. 342.)



Elana Delafra



ería

Antonio Machado (1875-1939)

Poeta español, nace en Sevilla en 1875. Publica sus primeros poemas en 1901, en la revista modernista española *Elektra*. Su primer libro, *Soledades*, es publicado en 1903.

Escribe sobre temas variados con versos sencillos, pero preciosos. El paisaje español aparece representado de manera genial en sus poemas.

Publica también *Campos de Castilla* (1912), *Páginas escogidas* (1917), *Proverbios y cantares* (1923) y *La Guerra* (1937).

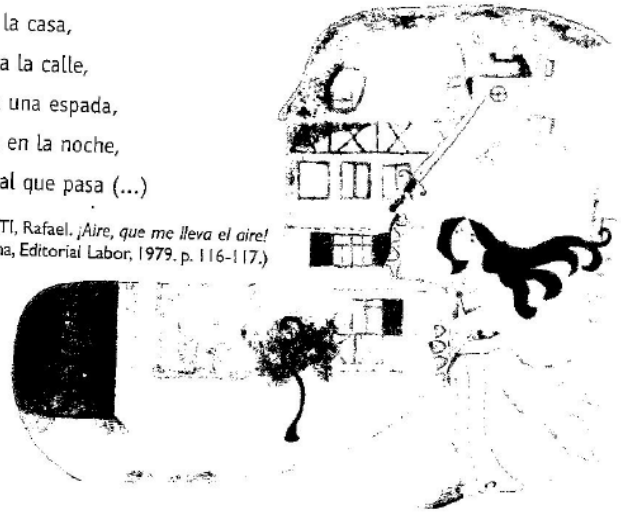
ANEXO B

Nocturno

(Rafael Alberti)

Toma y toma la llave de Roma,
 porque en Roma una calle,
 en la calle una casa,
 en la casa una alcoba,
 en la alcoba una cama,
 en la cama una dama,
 una dama enamorada,
 que toma la llave,
 que deja la cama,
 que deja la alcoba,
 que deja la casa,
 que sale a la calle,
 que toma una espada,
 que corre en la noche,
 matando al que pasa (...)

(ALBERTI, Rafael. *¡Aire, que me lleva el aire!*
 Barcelona, Editorial Labor, 1979. p. 116-117.)



Rafael Alberti (1902-1999)

Nace en Cádiz, Andalucía, sur de España. De 1917 a 1923, dibuja y pinta en estilo impresionista y cubista.

En 1921, comienza su vocación literaria. Su primer libro es *Marinero en Tierra*, que recibe, en 1925, el Premio Nacional de Literatura (en España). En 1931, estrena su primera obra de teatro: *El hombre deshabitado*, que tiene gran éxito y provoca gran escándalo. En 1934, Rafael y su mujer, la escritora María Teresa León, fundan la revista revolucionaria *Octubre*. Colabora en ella Antonio Machado.

Alberti deja a la literatura contemporánea una obra extensa, entre ella, poema (*Canciones para Altair*, 1988), teatro (*Santa Casilda*, 1990) y prosa (*La arboleda perdida*, 1996).

ANEXO C

LEER



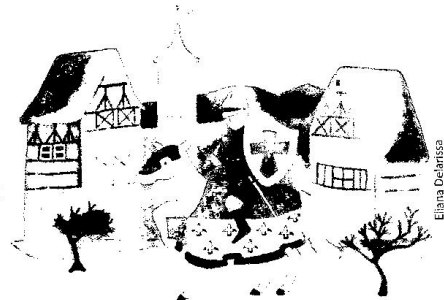
Sobre el poema de Antonio Machado, elige la alternativa correcta.

1. En la plaza hay un/a:
 - a) jardín.
 - b) vivienda.
 - c) centro comercial.

2. La dama vivía en un/a:
 - a) casa.
 - b) piso.
 - c) castillo.

3. Se dice en el poema que el caballero se lleva la plaza, la torre, el balcón, la dama y la blanca flor porque:
 - a) es fuerte y poderoso.
 - b) es secuestrador.
 - c) la dama da vida a la plaza.

4. El poema describe un/a:
 - a) ciudad.
 - b) barrio.
 - c) pueblo.



Elina Delánisa

Sobre el poema de Rafael Alberti, contesta:

1. ¿Qué hay en Roma?

2. ¿Qué hay en la calle?

3. ¿Qué hay en la casa?

4. ¿Qué hay en la alcoba?

5. ¿Qué hay en la cama?

6. ¿Qué hay en el corazón de la dama?

7. Roma, ¿qué es? ¿Una ciudad, un pueblo o un barrio?

ANEXO D

ESCUCHAR



- Escucha el texto otra vez y completa:

El primer resfriado

(Celia Viñas Olivella)

_____ los ojos,
me duele el cabello,
_____ la tonta
punta de los dedos.

Y aquí en la garganta
una hormiga corre
con cien _____ largas.
¡Ay, mi resfriado!

Chaquetas, _____,
leche calentita
y doce _____
y catorce mantas
y estarse muy quieto
junto a la _____.

_____ los ojos,
me duele la espalda,
_____ el cabello,
me duele la tonta
punta de los dedos.



Sidney Sampayo

(VIÑAS OLIVELLA, Celia. En: BARJA, A. & GARCÍA, A. (org.).
Música y poesía para niños. Madrid, Ed. Everest, 1991.)

resfriado – catarro = gripe.
En México: gripa.

Celia Viñas Olivella (1915–1954)

Nace en Lérida, España. Poetisa y escritora, escribe indistintamente en catalán y en castellano. En 1943, va a Almería como catedrática de Lengua y Literatura en el Instituto de 2ª Enseñanza.

Publica los siguientes libros: *Trigo del corazón* (1946); *Canción tonta en el sur* (1948); *Estampas de la vida de Cervantes* (1949); *Del foc y la cendra* (1953); *Como el ciervo corre* (1955).

ANEXO E

_____ de los edificios y de las iglesias que normalmente se encontraban en las plazas o escuchando las _____.

El _____ más famoso del mundo es el Big Ben que está en la _____ del parlamento de Londres. Tiene una _____ que mide 3 metros y pesa más de 13 toneladas.

El primer _____ se construyó en Alemania en 1511. En aquel _____, el relojero Peter Henlein inventó el reloj de saco. Se llamaba así porque iba en una pequeña bolsa. Sonaba a cada _____ y funcionaba 40 horas seguidas.

Desde entonces se fueron perfeccionando los _____ y éste que conocemos como de pulsera lo inventó un brasileño que se llamaba Alberto Santos Dumont. Inventor también del avión, como tenía que usar las dos _____ para controlarlo, no podía mirar la hora en su _____; tuvo entonces la idea de prenderlo en su _____ porque así vería la _____ sin tener que mover las manos.

Cada _____ se usan más los relojes _____ que señalan el tiempo mediante números que aparecen en la _____. Hoy día, la mayoría de los relojes _____ con _____ y cuando éstas se agotan se cambian por nuevas.

16. Escucha esta grabación y responde si es verdadero (V) o falso (F) lo que sucede a la Bruja Mon.
- a) La Bruja Mon quiere comprarse un reloj. (F)
 - b) La Bruja quiere un sombrero nuevo. (V)
 - c) Los niños engañaron a la Bruja Mon. (F)
 - d) La Bruja quería un reloj sumergible. (V)
 - e) Ella quería un reloj que marcara la hora, los días y los meses. (F)
 - f) La Bruja se llevó a casa el reloj del campanario. (F)

17. Completa los vacíos con las onomatopeyas:

Concierto (Ismael Parraguez/Chile)	chanchito - en España, cerdo.
"¡ _____ !" la dócil vaca muge y lo mismo el manso buey; rebuzna el paciente burro y la oveja bala, "¡ _____ !...".	El pato castañetera diciendo: " _____, _____, _____"; y el ganso casero grazna, y el bello cisne, también.
Brama el toro corpulento, ladra el perro: "¡ _____, _____ !". Relincha el potro impaciente, y el gato maúlla: "¡ _____ !".	"¡ _____ !" la paloma arrulla, y gime la tortolita; trinan las aves cantoras, los loros hablan y gritan.
Pía el pollo: " _____, _____", y el chanchito gruñe: " _____, _____, _____"; "¡ _____ !" canta el gallo, y la gallina: " _____, _____ ...".	Chillan monos y chicharras, la abeja zumba al volar; y éste es, ¡oh niño!, el concierto que forma el reino animal.

ANEXO F

— ¿Quieres saberlo?
 — ¡Sí! ¡Cuenta!
 — Porque lo alimentaron con horchata de bellotas. Por eso creció como un roble.
 — ¡Ji, ji! horchata de bellotas. ¡Qué asco!
 No he querido oír más. He entrado en casa. A mí Ramón me cae bien.

(IGUERABIDE CRUZ, Juan. *¡Agua va! Desde mi terraza*. Barcelona, Edebé, 1997. p. 9-10.)

Ejercicio 13**A. ¡Mi hermana!**

Un día mi madre le quitó las braguitas a mi hermana pequeña para que las echara en la lavadora. A la niña sólo se le ocurrió meterlas en el bolsillo de mi cazadora sin que nadie se diera cuenta. Así que a la mañana me la puse, me fui a clase y, justo en la puerta del instituto, cuando esperábamos para entrar, toco algo en el bolsillo y... ¡ups! Saco las bragas de los pokémon de mi hermana ¡delante de mis colegas! Se estuvieron riendo de mí toda la semana.

Rafa, 14

(*Revista Bravo*, n. 132. p. 22.)

B. ¡Qué arrugas!

Una tarde me estaba arreglando para ir a la disco con mis amigas cuando vi que la falda que me iba a poner estaba arrugadísima. Le pedí a mi abuela que me la planchara rápidamente y, en cuanto lo hizo, me la puse y salí pitando de casa. Cuando llegué a la disco y me quité el abrigo, mis amigas se desternillaban de risa al ver que llevaba arrugada la falda por detrás. A mi abuela, con las prisas, se le olvidó planchar esa parte de la falda. ¡Parecía un diseño de Ágatha Ruiz de la Prada!

Tamara

(*Revista Bravo*, n. 132. p. 22.)

Ejercicio 14**Cómo se dibuja un señor**

(Gloria Fuertes)

Se dibuja un redondel,
 y ya está la cabeza de Don Miguel

¡Ya tenemos la cabeza!
 Ahora las orejas,
 después las dos cejas,
 ojos redondones,
 boca, sonriente,
 (con un diente),

nariz prominente,
 bigote imponente,
 — mucho bigote —
 y un lacito en el cogote.
 Para el pelo, rayas tiesas...
 ¡Ya tenemos la cabeza!

Ahora el cuerpo,
 la chaqueta,
 los botones,
 la cadena,
 la corbata,
 una manga,
 otra manga,
 una mano,
 otra mano.
 Una pernera,
 otra pernera,
 una bota,
 otra bota,
 un pie, otro pie.

El juego del dibujo,
 ¡qué bonito es!
 ¡Atención, niños, atención!
 ¡Que le falta un detalle,
 el corazón!

(PADRINO, Jaime García & SOLANA, Lucía. *Por caminos azules...* Madrid, Anaya, 1999. p. 83-84.)

Ejercicio 16**El reloj**

1. La bruja Mon necesitaba un reloj. "Lo quiero sumergible con cronómetro y alarma; que dé las horas, los días, el mes y el año."
2. Sacó su varita mágica y dijo las palabras secretas.
3. Entonces, delante de la cueva, apareció un reloj de sol.
4. Pero el día estaba nublado, y la bruja Mon no supo si era la hora del desayuno o la de la comida; así que se preparó la merienda.
5. — Mi varita es tan vieja que sólo fabrica antigüedades. Yo quiero un reloj moderno.
6. — Pues quítaselo a un niño — sugirió el cuervo Grajano.
7. La bruja Mon se sentó en el umbral, a esperar que pasara un niño.
8. El primero fue un hermano mayor, de ojos alegres. Y su reloj era sumergible.

ANEXO G

- 9 - La bruja Mon lo vio.
 10 — Dame tu reloj.
 11 El hermano mayor sonrió alegremente:
 12 — Yo te lo daría. Pero detrás viene mi hermano mediano, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.
 13 El hermano mediano era de expresión bondadosa. Y su reloj tenía cronómetro.
 14 La bruja Mon se fijó muy bien.
 15 — Dame tu reloj.
 16 El hermano mediano sonrió bondadosamente:
 17 — Yo te lo daría. Pero detrás viene mi hermano pequeño, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.
 18 El hermano pequeño tenía una carita burlesca. Y su reloj emitía tres alarmas diferentes.
 19 La bruja Mon las oyó.
 20 — Dame tu reloj.
 21 El hermano pequeño sonrió burlescamente:
 22 — Yo te lo daría. Pero allí está la torre de la catedral, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.
 23 La bruja Mon se empujó sobre el palo de su escoba y vio la torre de la catedral.
 24 — Dame tu reloj.
 25 Y el reloj de la catedral llegó volando por los aires, con gran estrépito. Rompió la puerta de la cueva, aplastó la librería y derribó todos los muebles.
 26 ¡Era un reloj descomunal!
 27 La bruja Mon se quedó mirándolo con cara de tonta.
 28 De pronto, un ruido atronador le puso los pelos de punta: el reloj iba a dar las tres, y, a cada campanada, temblaba el suelo de la cueva, y las paredes parecían venirse abajo.
 29 La bruja Mon salió huyendo despavorida, tapándose las orejas con las manos.
 30 Esa noche tuvo que dormir en la torre de la catedral.

(MATEOS, Pilar. *La bruja Mon*. Madrid, Ediciones SM, 1997. p. 33-45.)

Ejercicio 20

— Me llamo Mariana, tengo 12 años y soy española. Me gusta mucho jugar a las muñecas aunque mi madre me dice que ya estoy mayorcita para eso. Tengo miedo a columpiarme cuando voy al parque con mis hermanos los finales de semana. La verdad es que prefiero jugar con mis amigas de cole. Siempre las invito a mi casa o voy a la casa de una de ellas a jugar.

— Soy Belén y tengo 11 años. Soy uruguaya. Me encanta jugar al aire libre e ir a la plaza que está cerca de mi casa. Prefiero jugar con mis amigos al escondite y a la mancha porque no me gustan las muñecas.

— Me llamo Martina y vivo en Madrid. No me gustan los juegos con pelota, como el fútbol y el balonmano. La verdad es que prefiero jugar en el patio de mi casa, con mis primos y primas. Me encanta coleccionar y cambiar papel de carta.

— Soy Ramón y soy cubano. No me gusta nada el ajedrez. Tampoco me gusta quedarme en casa jugando con mis hermanas. Prefiero ir a la calle a montar en bicicleta, empinar papalotes y jugar a las bolas con mis amigos del barrio.

— Me llamo Nicolás y tengo 13 años. Soy argentino y nací en Buenos Aires. Sólo me gusta jugar a los videojuegos, en mi habitación. A veces invito a un amigo a jugar conmigo, pero me gusta más jugar solo. Mis padres me dicen que es importante jugar al aire libre, pero no me gusta jugar al fútbol, correr o jugar a la escondida.

— Soy Arturo, soy uruguayo y me encanta jugar con mis hermanos y con mis amigos, en mi casa o en el patio de la iglesia. Me gustan casi todos los juegos, menos saltar a la cuerda porque estoy un poco gordo y me canso mucho.

ANEXO H

Gramática

Pretérito indefinido**Verbos regulares**

Observa:

*Compré todo nuevo.**Volví a la escuela.**Salí de vacaciones.*

	comprar	volver	salir
yo	compré	volví	salí
tú	compraste	volviste	saliste
usted	compró	volvió	salió
él / ella	compró	volvió	salió
nosotros/as	compramos	volvimos	salimos
vosotros/as	comprasteis	volvisteis	salisteis
ustedes	compraron	volvieron	salieron
ellos/as	compraron	volvieron	salieron

Uso

El **pretérito indefinido** se usa para contar hechos pasados. Se puede usar con **ayer**, **el mes /año /semana pasado/a** y con **fechas**, etc., porque estas expresiones se refieren al momento en que ocurrió la acción.

*Nací en 1990.**Daniel no volvió a encontrar a su amigo en las vacaciones.*

ANEXO I

ESCUCHAR



Escucha el texto y rellena las lagunas:

Se estaban _____ las vacaciones y Santi, con sus padres, había regresado a casa. El padre de Santi bromeaba:

— ¡Se acabó la buena vida para todos! ¡_____ que volver al trabajo! ¡Y tú, enseguida, al cole! ¡Adiós vacaciones!

— Pero Santi se lo pasa muy bien en el colegio — dijo _____ su madre. — ¿A que sí, Santi?

Santi se encogió de hombros. Pensaba que no _____ se lo pasaba en el colegio tan bien como creía su madre.

— Unos días bien y otros mal — respondió al fin. — _____, cuando no me da tiempo a terminar los deberes.

Sus padres se echaron a reír.

— ¡Tú esfuerzate y no te preocupes, _____!

— le animó su padre, dándole una palmada en la espalda.

— Y no te olvides de ir preparando tu _____ del cole — añadió su madre. — Busca las cosas de escribir. Tenemos que saber lo que necesitas, además de los _____ nuevos.

(MERINO, José María. *Regreso al cuaderno de hojas blancas*. Madrid, Anaya, 1997, p. 7-8.)

Santi es el nombre familiar de Santiago.



ANEXO J

LEER



Lee el texto y las informaciones, luego relaciona la pregunta con su respuesta:

- | | |
|--|---|
| 1. ¿Por qué Santi se encogió de hombros? | (a) Porque no siempre se lo pasa bien, unos días bien y otros mal. Malísimamente cuando no hace los deberes. |
| 2. ¿Por qué el padre de Santi bromeó? | (b) Porque se acabaron las vacaciones, la buena vida. Santi vuelve al colegio y el padre y la madre al trabajo. |
| 3. ¿Por qué los padres de Santi se echaron a reír? | (c) Por medio de un gesto y palabras de ánimo. |
| 4. ¿Cómo el padre motiva a Santi? | (d) Le dice a Santi que tiene que preparar la mochila, ver lo que necesita comprar además de los libros. |
| 5. ¿Qué consejo da la madre de Santi? | (e) Porque Santi no está totalmente de acuerdo con la afirmación de su madre sobre que él lo pasa bien en el colegio. |

acabar la buena vida – expresión que indica que terminó la buena vida (entregarse a gustos, delicias y pasatiempos).

encogerse de hombros – llevar con paciencia una cosa desagradable.

echarse a (reír) – dar principio a una acción que indica el verbo que viene después en infinitivo.

ESCRIBIR



¡Vamos a jugar al **Bingo Mudo!**

Materiales de clase

- El / La profesor/a te dará una ficha para rellenarla.
- Debes escribir en cada cuadro el nombre del objeto que el / la profe te enseñará.
- **NO** puedes hablar con tus compañeros/as.
- Debes escribir la palabra de forma correcta. Si te equivocas en la escritura de la palabra o en el vocabulario, no se considerará el punto.
- Gana quien consiga más puntos.

ANEXO K

LEER



Lee el texto y tacha las formas incorrectas de los verbos:

Miércoles, 30 de enero.

Sufri / Sufrió un accidente gravísimo. No puedo salir de casa, por lo tanto es mejor ponerme a escribir mi diario.

Cogió / Cogí la bicicleta de Sam y salí / salió a dar un paseo. Como soy corto de piernas no conseguí / conseguí montar en la bici correctamente. Bajó / Bajé un monte muy pino y no encontré / encontró el freno; total que la bici resbalé / resbaló en el hielo y me caí / se cayó. Mientras volaba sobre el manillar oyó / oí un ¡Crac! Después sólo me acuerdo de estar en la ambulancia... No conseguía moverme. Mi cabeza parecía un bombo de tanto dolor. Las cosas desaparecían y surgían otra vez.

Por fin llegamos y abrieron las puertas de atrás. Mamá lloré / lloró, a su lado mi papá completamente pálido. Empezó / Empecé a discutir conmigo y me pregunté / preguntó si yo hacía esas cosas aposta... Me llevaron a una pequeña habitación, una enfermera me metí / me metió el termómetro en la boca, tomé / tomó mis latidos, me ayudó / ayudé a quitarme los pantalones. Mi pierna estaba completamente magullada. No recibo visitas hace cuatro días, por eso estoy escribiendo.

(Traducido y adaptado de: MacFARLANE, Aidan & McPHERSON, Ann. *Diário de um adolescente hipocondríaco*. 13. ed. São Paulo, Editora 34, 2000. p. 24-28.)

pino – muy inclinado, en declive.

aposta – de propósito.

latidos – cada uno de los golpes producidos por el movimiento alternativo de dilatación y contracción del corazón contra la pared del pecho.

ESCUCHAR



Escucha el texto y confirma tus respuestas.

LEER



De acuerdo con el texto de Pete, coloca V para verdadero y F para falso:

- Pete se cayó de la bicicleta. ()
- Fue atropellado. ()
- No llevaba casco y se rompió la cabeza. ()
- Su madre se alegró por él. ()
- Su padre se enfadó mucho. ()
- Llevaron muchas uvas a Pete. ()
- Sus amigos/as fueron a visitarlo en casa. ()



Sidney Sampato

ANEXO L

- El texto que acabas de leer es:
 - () una carta.
 - () una página de diario personal.
 - () una noticia de periódico.

TIP

Diario

El diario es un **cuaderno personal**, en el que, día a día, se van contando los principales acontecimientos, anécdotas, opiniones, proyectos, sentimientos y todo lo que parezca importante. En la portada se suele escribir el nombre del / de la dueño/a y el año en el que se está.

En cada página se debe:

- poner un encabezamiento: fecha al inicio de la página con el nombre del día de la semana y el día y nombre del mes;
- contar los asuntos del día.

Se pueden pegar en las hojas cosas personales como billetes de metro, entradas de cine, papel de chocolate, flores, fotos, etc.

anédocta – relato breve de un suceso curioso o interesante.

LEER



- Busca y rodea en la página del diario del ejercicio 2:
 - a) el encabezamiento;
 - b) los principales acontecimientos.

HABLAR



- Contesta y discute con tus compañeros/as:
 - a) ¿Tienes un diario?
 - () Sí. () No.
 - b) ¿Escribes todos los días?
 - () Sí. () No.
 - c) ¿Cuándo escribes?
 - () Mañana. () Tarde. () Noche.
 - d) ¿Te parece que escribir un diario es cosa de chicas?
 - () Sí. () No.

ANEXO M

Quién cuenta un cuento...

En cada día una reflexión y de vez en cuando una reflexión de la vida, cada día es más claro el mundo que en los momentos. A través de los relatos que están en los relatos, los niños aprenden a leer y a escribir, pero también a pensar y a sentir que los niños aprenden a pensar. Así también los niños aprenden a leer y a escribir.

LEER



Lee estos relatos y completa los huecos con las formas verbales de los cuadros:

Relato 1

Uno de los mejores recuerdos de mi infancia son los paseos que _____ por el bosque que _____ cerca de mi casa. Una vez por semana _____



Sirey Sampaio

a visitar a mi abuelita que _____ un poco lejos de nosotras. Ella _____ una excelente modista.

En esa época se _____ que _____ peligroso andar por el bosque y mi mamá siempre se _____ mucho cuando me _____ que fuese a casa de la abuelita. Yo siempre le _____ las cosas que _____, principalmente cuando _____ enferma. Hoy en día las casas ocupan el lugar de los árboles, pero sigue siendo peligroso andar por las calles sola.

era – comentaba – hacía – iba – preocupaba – necesitaba – había
pedía – llevaba – vivía – estaba – era



TIP

el árbol / los árboles: Otras palabras tienen también género diferente del portugués: el dolor, el origen, el vals, la cárcel, la nariz, la leche, la sal, la miel, la sangre, la sonrisa.

infancia – niñez.
modista – costurera.

ANEXO N

Relato 2

_____ muy pobres.
 Muchas veces no _____
 _____ ni qué comer. No _____
 _____ dinero para
 comprar juguetes y ropa, y mis padres
 _____ mucho por eso. Mi
 hermana y yo _____
 frutas silvestres que nos servían de
 alimento y también para venderlas
 en el pueblo.



Y algunas veces _____ que
 caminar mucho para encontrarlas.
 Una vez nos perdimos y nos
 engañó una viejita con
 cara de buena gente. No
 _____ a la
 tentación de las golosinas que
 nos _____
 y ella nos secuestró. ¡Qué bien
 que al final nos escapámanos!
 ¡Menudo susto!

¡menudo! (susto) – expresión usada en frases exclamativas que antes de un sustantivo lo intensifica.

teníamos – recolectábamos – resistimos – teníamos – sufrían
 ofrecía – éramos – teníamos

Los Hermanos Grimm

Jacob Grimm (1785–1863) y su hermano Wilhelm (1786–1859), nacidos en Hanau (Alemania), son dos de los mejores exponentes de la literatura popular e infantil alemana del siglo XIX. Jacob aportó al trabajo en conjunto su visión de filólogo y la recuperación de las tradiciones orales narrativas del pueblo alemán. Wilhelm complementó la obra de Jacob con un estilo poético refinado y de gran belleza plástica. Escribieron *Cuentos para niños y familiares* (1812–1815) y *Leyendas populares alemanas* (1816–1818).



- Serías capaz de decir quiénes son los famosos que están recordando su niñez?
 ¡Seguro que los conoces!
- | | |
|---------------------|---------------------|
| a) Cenicienta. | c) Pinocho. |
| b) Caperucita Roja. | d) Hansel y Gretel. |

ESCUCHAR

Oye y comprueba tus respuestas.



ANEXO O

Gramática

Pretérito imperfecto de indicativo

Observa:

llamarse	tener	vivir
me llamaba	tenía	vivía
te llamabas	tenías	vivías
se llamaba	tenía	vivía
nos llamábamos	teníamos	vivíamos
os llamabais	teníais	vivíais
se llamaban	tenían	vivían

Los verbos en **pretérito imperfecto** sirven para describir personas, sitios, circunstancias en pasado, para contar los hábitos y las costumbres que tenían.

*Mi mamá siempre se preocupaba mucho.
Éramos muy pobres.*

- Los verbos **ser** e **ir** son irregulares:

ser	ir
era	iba
eras	ibas
era	iba
éramos	íbamos
erais	ibais
eran	iban

ANEXO P

La Patota

LEER



Lee el texto:

Al principio la Patota salía sólo de noche, los viernes a veces y los sábados casi siempre. Pero últimamente se la veía por las tardes, a la hora de la siesta (...).

Lo que se veía, más bien, eran las consecuencias de su paso, los rasguños, los moretones.

Una noche la Patota lo había agarrado al Batata, que volvía de una fiesta con la guitarra (en mi editorial yo mencionaba el caso).

Lo habían empujado contra el cerco (...) de la casa de doña Enriqueta, le habían escupido la nariz batata (...), mientras él se doblaba en dos y las lágrimas le brotaban como las gotas de un limón exprimido — ese, ese dolor había sido el más grande —, le habían partido contra un árbol la guitarra (...).

Otra vez la Patota se metió con la Tere.

No era de noche esa vez. Era el sábado a la hora de la siesta. La acorralaron cuando iba a la casa de Rosita, casi corriendo. Los vio en la esquina y se apuró (...). La encerraron.

Siesta: rato de sueño después de la comida del mediodía. Se usa con los verbos: hacer, tomar, dormir y echar(se).

*Voy a hacer la siesta.
¿Vamos a echarnos la siesta?
Juan duerme la siesta todos los días.*



ANEXO Q

Para el primer número de *La Gaceta* me esmeré como nunca. Quería hacer una crónica completa, redonda. Pero me encontré con que de la Patota se sabía poco, casi nada. Se sabía que era parte del barrio (...). "Es cierto", dice siempre Ariadna, "siempre se hablaba de lo que la Patota hacía, pero de la Patota, en realidad, no se hablaba" (...).

(MONTES, Graciela. *Otroso*. 2. ed. Buenos Aires, Alfaguara, 1995. p. 21-22 – adaptado.)

- panda** – grupo de personas que se reúne para divertirse y/o para hacer daño. En Argentina, es sinónimo de patota.
- rasguños** – arañazos con las uñas.
- moretones** – contusiones de color violáceo.
- escupir** – arrojar saliva por la boca.
- batata** – en portugués, *batata doce*.
- gaceta** – publicación periódica en la que se dan noticias, generalmente no políticas.
- crónica** – artículo de periódico o información de radio o de televisión sobre temas de actualidad.

a) Completa las frases, según el texto:

- El narrador del texto es _____.
- Las palabras que indican tiempo en el texto son: _____.
- El personaje que dice "Es cierto" es: _____.
- El / La escritor/a del fragmento es: _____.
- El narrador del texto escribe para el periódico: _____.
- El género de texto que va a escribir es: _____.

narrador/a – persona o personaje que narra algo.

escritor/a – persona que se dedica a escribir obras literarias o científicas.

b) Completa:

- En la frase: "Una noche la Patota **lo** había agarrado al Batata", **lo** se refiere a _____.
- En la frase: "**Los** vio en la esquina y se apuró", **los** se refiere a _____.
- En la frase: "**La** encerraron", **la** se refiere a _____.

ANEXO R

ESCRIBIR



2. Transforma según el modelo:

Doña Encarnación compró **un juguete** a Chelo.
complemento directo

Doña Encarnación **lo** compró a Chelo.

a) Ayer después de las clases, Mónica devolvió los libros a Marisa.

Ayer después de las clases, Mónica devolvió los libros a Marisa.

b) Toni no entregó el CD de *La oreja de Van Gogh* a Julio porque se olvidó.

Toni no entregó el CD de *La oreja de Van Gogh* a Julio porque se olvidó.

c) Vivian nunca lleva goma a la escuela. ¡Qué olvidadiza es!

Vivian nunca lleva goma a la escuela. ¡Qué olvidadiza es!

d) Lucía no dice la verdad.

Lucía no dice la verdad.

e) José mostró las evaluaciones a sus padres.

José mostró las evaluaciones a sus padres.

f) El profesor divulgó el resultado de los exámenes a los alumnos.

El profesor divulgó el resultado de los exámenes a los alumnos.

g) Manolo vendió sus cromos a Santiago por un precio increíble.

Manolo vendió sus cromos a Santiago por un precio increíble.

h) Pati no escribe cartas a Isabel porque prefiere escribir correos electrónicos.

Pati no escribe cartas a Isabel porque prefiere escribir correos electrónicos.

ANEXO S

LEER



Lee el texto:

"Estos barrios nuevos de las grandes capitales, los construyen tan modernos que se olvidan de que en ellos van a vivir personas."

Mi abuela siempre repetía lo mismo. Y no le faltaba razón. Nuestro barrio había sido proyectado por un prestigioso y nutrido grupo de ingenieros, arquitectos y sociólogos, que durante años habían estudiado todos los detalles para que el resultado fuera una zona residencial de espacios abiertos en íntimo contacto con la naturaleza, donde ancianos y niños pudieran pasear libremente, sin el peligro de coches y motos que asaltarán su inocencia y su torpeza. Todo quedó precioso sobre el papel. Pero vivir era algo más que respirar aire puro y jugar en los parques. (...)

Se olvidaron de poner mercerías, además no había lugar para las tiendas de ultramarinos, ni zapateros remendones, librerías con volúmenes viejos y cambio de cromos, tascas, tahonas, cafés... (...)

"Es que los barrios no se pueden improvisar de la noche a la mañana. Se construyen a base de las vivencias de cada uno, año a año, deseo a deseo. No basta con tener edificios bellos y tiendas tan nuevas como relucientes."

Efectivamente, y según el criterio de mi abuela, el nuestro era el antibarrio. Todo plagado de gigantescos hipermer-

cados con cajas automatizadas que cambiaban cada día. Cafeterías con sillas de diseño insoportable, tan incómodas para que abonaras pronto la consumición y abandonarás el local. Y, de restaurantes de comida casera, nada de nada. Sólo hamburgueserías y pizzerías (...).

Sin embargo, a mí me gustaba. A mis doce años, todo aquello formaba parte de mi vida, como el colegio, los videojuegos o la televisión.

TIP

La partícula **sin embargo** significa "a pesar de", "no obstante". Se usa para contraponer ideas, demostrar que, en definitiva, no se está de acuerdo con algo dicho anteriormente.

(RUIZ, Eva. *El manual de las almas errantes*. Zaragoza, Edelvives, 1998. p. 7-8 - adaptado.)

ANEXO T

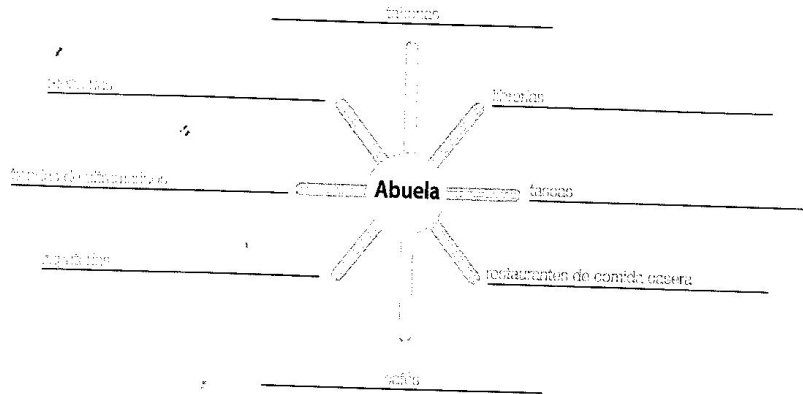
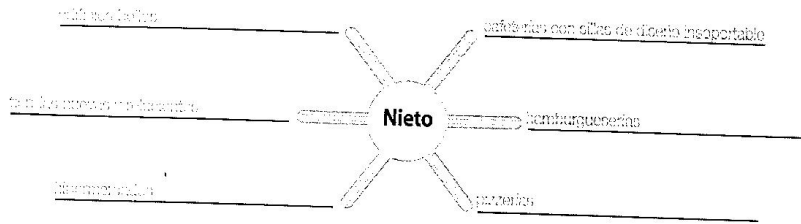
ESCRIBIR



Haz lo que se te pide de acuerdo con el texto:

a) La abuela y el nieto creen que el barrio debe tener establecimientos diferentes. A partir de eso, completa las arañas con los establecimientos que corresponden a cada uno de ellos:

En el cuadro de la página 196 se nombran algunos establecimientos que, a partir de los ejemplos, hazgan los suyos, en los que consten sus nombres y se indique a qué se refieren.



b) ¿Qué profesiones se nombran en el texto?

carpintero, electricista, albañil, etc.

c) Las palabras **torpeza** y **plagado** en el texto significan:

- () inútil y arruinado.
- () lentitud y lleno.
- () deshonesto y estropeado.

d) En la frase "los construyen tan modernos que se olvidan de que en ellos van a vivir personas", los se refiere a:

los edificios que van a ser construidos.

ANEXO U

e) Según el criterio de la abuela, el barrio del nieto era un antibarrio. Saca del texto el fragmento en el que el nieto demuestra en definitiva que no está de acuerdo con ella:

«En contra de lo que ella pensaba, a los diez años, todo aquello se había convertido en una parte de su vida, como el colegio, _____
_____»

HABLAR



2. Discutan si están a favor o en contra de las zonas residenciales planificadas y si se puede decir que no tienen historia.

El texto del texto se encuentra en el libro de texto de Lengua Castellana y Literatura de 4º de Primaria. Proposición un debate, en pleno, de la zona de Málaga. Proposición un debate, en pleno, de la zona de Málaga.



Other images

Málaga, España.



Delfin Martins@Astar Images

Madrid, Puerta del Sol, España.

ANEXO V

ESCRIBIR



3. A partir de las informaciones que pueden sacar del texto, escriban y escenifican una conversación familiar sobre las zonas residenciales en la que estén el nieto, abuela del texto, los padres del nieto y un supuesto amigo del nieto (que defender las ideas de ustedes sobre el asunto).

ESCUCHAR



4. Escucha el texto y completa:

Ciudad de ensueño

Ingredientes

- 4 generaciones
- 5 litros de paz
- 4 sueños
- 100 gr. de honestidad
- polvos de amor para hornear



Rosángela Cesar de Lima

Preparación

En una llanura deshabitada, _____ las generaciones. Cuando empiece a tirar cada una por su lado, _____ lentamente los 5 litros de paz. En cuanto el ambiente esté homogéneo, _____ los sueños uno a uno y _____ hasta que no se le noten. _____ la honestidad en trocitos, _____ y _____ firmemente hasta que se disuelva por completo. Por último, _____ los polvos de amor para hornear y _____ sin batir. _____ la mezcla en una ciudad fértil y _____ crecer.

_____ con progreso y alegría.

(Fátima Cabral Bruno)

ANEXO W

La foto se cayó...

ESCUCHAR Escucha la lectura de la copia que hizo Nina de un fragmento del libro *Los telepiratas*, de Roy Berocay, y completa los vacíos:



La imagen se _____ .
 Así, no más, ni temblores en la pantalla, ni colores pálidos, ningún sonido _____, ninguna oscuridad y _____. Y sin embargo el televisor estaba encendido.

Justo la noche en que _____ el último capítulo de *Más allá del amor*, una _____ que había durado como dos años. (...)

— ¡Justo ahora! — protestó mi madre _____ para revisar el aparato. Lo apagó, lo encendió, cambió de canal, subió y bajó el _____, y nada, todo siguió igual.

no más – solamente.
 pantalla – telón o superficie sobre los que se proyectan las imágenes de cine o de otro aparato de proyecciones.

(BEROCAY, Roy. *Los telepiratas*. Montevideo, Ediciones Santillana, 1995. p. 39 – adaptado.)

Consulta el Manual del Profesor.

LEER



• Contesta:

a) ¿La lectura te suena bien?

(Respuesta individual)

b) ¿Sabrías decir por qué la lectura se realizó así?

Porque el lector trata de obedecer intuitivamente las reglas de prosodia del español. El español, así como otras lenguas, sigue unas reglas rígidas, en cuanto al lugar en el que debe caer el acento tónico. Cuando esto no ocurre, se tiene que señalar explícitamente para que el lector no se equivoque y pueda diferenciar que la regla general no se aplica a determinada palabra.

c) ¿Qué debería haber hecho Nina en el texto para que se hiciera una buena lectura? ¿Por qué?

Debería haber acentuado gráficamente el texto, porque así, a lo mejor, el lector lo leería bien.

d) Desde tu punto de vista, ¿la falta del acento ortográfico puede perjudicar la comunicación? ¿Por qué? Da ejemplos, si es necesario.

Sugerencia de respuesta: Si en una palabra falta una tilde, por ejemplo, la comprensión puede perjudicarse y puede incluso generarse malentendidos. El caso de un acento ortográfico. Por consiguiente, la lectura y su ritmo también se perjudican.

ANEXO X

MI ORDENADOR NO FUNCIONA.

HABLAR



1. Lee en voz alta la continuación de *Los telepiratas*:

Haz una lectura en voz alta, dividiendo el texto en partes, de modo que todos/as puedan leer un fragmento.

La señora Ana se fue y por la ventana vi que en la vereda había otras vecinas y vecinos. Parecía que hablaban y discutían por algo.

Pero cuando miré a José y mi madre, vi que se habían sentado junto a la mesa del comedor. En la cocina comenzaba a hervir agua. Después se hicieron un café y se pusieron a conversar. Oí que hablaban de sus trabajos, de la televisión, de política y de salir una noche de éstas e ir al cine.

(...)

Me di cuenta de algo extraño. Todos los días, después del trabajo y de cenar, José, mi madre y yo nos sentábamos a mirar la tele y hablábamos un poco, pero solamente en los cortes comerciales.

Esa noche era la primera vez en mucho tiempo que los veía sentados en otra parte de la casa, tomando café y agarrándose las manos mientras charlaban.

(...)

En la vereda la señora Ana conversaba con otras dos vecinas.

(...)

— Linda noche, ¿no? — decía de pronto la señora Ana.

Al rato estaban hablando de otras cosas, de un hijo que vivía en Australia y de sus nietos y cosas así, sentadas sobre un murito de la casa de al lado.

(...) A lo largo de mi cuadra había mucha gente. Algunos vecinos habían sacado sillas a sus patios y escuchaban música en la radio. Otros habían armado una mesa para jugar a las cartas.

(...) Algunos vecinos salían por las tardes a conversar con otros. Padres a los que casi nunca había visto, de pronto jugaban al fútbol con sus hijos.

En mi casa conversábamos mucho más y después de cenar, en vez de ir al cuarto a mirar algún programa, nos quedábamos los tres ahí hablando sobre lo que había pasado ese día en la escuela, en el trabajo de José o en el de mamá.

Además, tampoco funcionaba la computadora, ni el video. (...)

ANEXO Y

El asunto era que José incluso había empezado a enseñarme a jugar al ajedrez, aunque, por ahora, siempre me ganaba, pero decía que si aprendía un poco más en cualquier momento le iba a dar una sorpresa.

(...) Otras cosas también habían cambiado y noté que vecinos que siempre andaban tranquilos parecían nerviosos y cansados. En algunas casas se escuchaban a veces fuertes discusiones entre hombres y mujeres, entre padres e hijos.

(BEROCAY, Roy. op. cit. p. 41-43, 48-49.)

vereda – acera. En portugués, *calçada*.
comedor – pieza destinada en las casas para comer.
cortes comerciales – en portugués, *intervalos comerciais*.
agarrarse las manos – darse las manos.

mientras – en portugués, *enquanto*.
al rato – poco después.
a lo largo – en portugués, *ao longo de*.
cuadra – en portugués, *quarteirão*.
patio – en las casas o edificios, espacio que se suele dejar al descubierto.

LEER



2. Subraya la información en el texto y contesta:

a) ¿Qué sucedió con la tele en la cuadra en la que vivía Gabriel, el narrador del texto?

En una de las cuadras se detuvo el funcionamiento

b) ¿Qué programa veían cuando la tele paró de funcionar?

El último capítulo de la telenovela que se estaba viendo

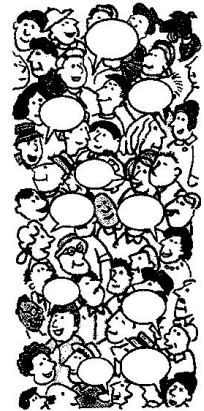
c) Después que la tele paró de funcionar ¿ocurrió algo diferente en la vida de los vecinos? ¿Por qué?

Se pelearon las personas en vez de hablar. Así como antes se escuchaban discusiones

d) ¿Las personas pasaron a preocuparse más por los miembros de la familia y vecinos o simplemente hablaban más?

Preocuparon a preocuparse más no solo por los miembros de la familia sino también por los vecinos

e) Busca en el texto partes que indiquen que las familias pasaron a estar más tiempo juntas. ¿Dónde está el texto?



ESCRIBIR



3. Imagínate que se acabó la luz en tu casa por un largo período. ¿Cómo reaccionaría tu familia? Cuéntanoslo en un texto.